

---

# QUANDO A ROTINA É O IMPREVISTO, OU O DIÁLOGO ENTRE O PRÉ-ESTABELECIDO E O CONTEXTO DOS ACONTECIMENTOS NA SALA DE AULA

Marisa Narcizo Sampaio\*

## RESUMO

Fruto de pesquisa com registros de professoras alfabetizadoras de jovens e adultos que atuam no interior do Brasil, o artigo trata da relação do imprevisto, como concretização da incerteza a que estamos permanentemente submetidos na vida, e o planejamento das atividades pedagógicas para a sala de aula (pré-estabelecido), como tentativa de domar a incerteza (contexto dos acontecimentos). Esta relação é discutida na sua intersecção com a reflexão sobre a prática pedagógica e com a formação contínua dessas professoras.

**Palavras-chave:** Registros, imprevisto, planejamento.

Sempre que me deparo com os registros escritos pelas professoras<sup>1</sup> com as quais trabalho me vem à cabeça uma frase dita por um ex-aluno do curso de Pedagogia quando estudávamos planejamento: “a rotina é o imprevisto”. Na pesquisa que desenvolvo atualmente<sup>2</sup>, que investiga possibilidades de diálogos entre professoras e coordenadoras, mediadas por registros diários das professoras, há uma parte bastante significativa que revela a relação do imprevisto como concretização da incerteza a que estamos permanentemente submetidos na vida e o planejamento das atividades pedagógicas (pré-estabelecido) como tentativa de domar a incerteza (contexto dos acontecimentos). Neste artigo tento tratar desta relação e de sua intersecção com a formação contínua de professoras.

As professoras acima mencionadas (um total de 500) atuam comigo no Projeto SESC LER, desenvolvido pelo Departamento Nacional do SESC – Serviço Social do Comércio – com o objetivo de alfabetizar e escolarizar jovens e adultos até o 2º ciclo do Ensino Fundamental e implantado em municípios do interior do Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, em 59 Centros Educacionais do próprio SESC e em 60 turmas que usam salas de aula cedidas pelas comunidades. Meu trabalho na equipe de coordenação nacional do Projeto consiste em planejar e executar diversas ações de formação contínua voltadas para as equipes pedagógicas dos Centros.

As professoras fazem relatos diários de sua prática pedagógica, utilizados como instrumentos de acompanhamento das atividades realizadas nos Centros Educacionais com as funções de controle e de subsidiar nossas diversas maneiras de realizar a formação contínua. Minha relação como coordenadora do projeto com estes documentos fez nascer o desejo de investigar um pouco mais sobre eles e assim nasceu o projeto de tese. Utilizo nesta pesquisa os relatórios produzidos nos Estados que eu visitava e onde acompanhava pessoalmente o trabalho: Alagoas, Amapá, Amazonas e

---

\*Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Membro da equipe de coordenação nacional do Projeto SESC LER, de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

<sup>1</sup>Optei pelo tratamento no feminino para evitar o excesso de repetição da forma “professores e professoras”, já que, no caso enfocado neste trabalho, trata-se de um universo formado quase na totalidade por mulheres.

<sup>2</sup>Pesquisa realizada para a tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

---

Ceará. Neste trabalho, apresento os relatos transcritos e identificados pela data em que foram produzidos. Por se tratar de uma produção escrita, elaborada com um objetivo diferente do que está sendo usado neste trabalho de pesquisa, produzida por profissionais ligadas a uma instituição privada, optei também por não expor os nomes e nem identificar em cada um o município e o Estado dos autores e autoras.

As professoras vivem e relatam um cotidiano povoado de imprevistos, e, às vezes, demonstram surpresa, por exemplo, em relação à reação dos estudantes diferente da que imaginavam a uma proposta de atividade, ou uma pergunta inusitada; ou seja, a um acontecimento que atravessa a rotina planejada. Esse cotidiano, que vivem e descrevem as professoras, pode ser compreendido como espaço/tempo complexo onde/quando se dá a criação/recriação da vida. Se pensamos a vida – e a educação – como processo que se constrói, se tece, se define, se redefine e se transforma constantemente, percebemos esses movimentos no cotidiano, que se auto-organiza com a rotina, com a repetição e, paradoxalmente, com o imprevisto, no fazer de todo dia, a cada dia.

No ato educativo estão envolvidos o planejado, o pré-estabelecido, e os imprevistos. O contexto da aula é um contexto de múltiplos acontecimentos, um tempo/espaço em que estes elementos estão em jogo, em movimento, e geram ensinamentos e aprendizagens intencionais e não intencionais para professoras e estudantes. Quando cada professora se encontra com seus alunos e alunas todos trazem consigo suas experiências e conhecimentos, e a relação entre estas vivências, o contexto e o que foi pré-estabelecido para acontecer, produz novos acontecimentos, como no trecho a seguir, em que a professora relata uma situação muito comum nas aulas:

Trabalhamos uma situação-problema que tinha por título “Conta de pizza”.

Fizemos a leitura e logo em seguida comentamos sobre as possíveis soluções que poderiam ser tomadas.

Então distribuí folhas em branco para que respondessem através de desenhos, contas etc.

Muitos alunos demoraram muito para entender o enunciado do problema, então precisei explicar várias vezes e de diferentes maneiras o que se pedia, para facilitar a compreensão.

A dona Noêmia foi a primeira a responder a atividade, porém, quando pedi que escrevesse como fez para chegar ao resultado, não conseguiu fazer.

Então decidi responder coletivamente e em seguida perguntei quantas pizzas eles comeram, sabendo que cada pessoa comeu quatro fatias e uma pizza tem oito fatias.

Com o desenho os alunos se envolveram mais e cada um queria chegar à resposta correta. (2/06/2005)

Numa situação aparentemente corriqueira durante as aulas é possível perceber que havia algo pré-estabelecido pela professora que não se desenvolveu exatamente conforme ela tinha planejado e por isso foi necessária uma tomada de decisão. Ou seja, nesta situação cotidiana, que provavelmente se repete de diferentes maneiras em muitas salas de aula, estão envolvidos saberes e conhecimentos da professora, as vivências de cada um e aquilo que está estabelecido para acontecer na escola. O não entendimento dos estudantes sobre uma proposta feita por qualquer professora é imprevisto pela professora, mas faz parte da rotina da sala de aula. O cotidiano se apresenta nestes momentos registrados, e neles se vê o que não se repete na própria repetição, o imprevisto, um repentino que se entranha na monotonia, a singularidade que se produz no comum, características do cotidiano, conforme os estudos deste campo.

---

Mesmo sem usar a perspectiva dos estudos do cotidiano, Santomé (1998) me ajuda a visualizar o panorama complexo da sala de aula quando afirma que todo docente encontra nela inúmeras situações que não poderia imaginar, imprevistos que não poderia resolver apenas com os conhecimentos das disciplinas estudadas na formação inicial. Ele aponta, entre outras, algumas peculiaridades que caracterizam este tempo/espço: (a) multidimensionalidade: a sala de aula é um espaço ecológico onde uma grande quantidade de acontecimentos tem lugar e se realizam diversas tarefas; (b) simultaneidade: acontecem muitas coisas ao mesmo tempo; (c) caráter imediato: existe um ritmo rápido nas experiências que acontecem nas aulas; (d) imprevisibilidade: em qualquer sala de aula acontecem eventos que não estão previstos, tais como distrações, interrupções, descobrimento de lacunas nos conhecimentos prévios.

No caso registrado, encontro todas estas características. A multidimensionalidade, a simultaneidade e o caráter imediato se expressam nas atividades realizadas: fazem a leitura e discutem as possibilidades de resolver a questão proposta, alunos e alunas começam a trabalhar na atividade de acordo com as orientações da professora e com o material distribuído por ela. Tudo acontecendo em ritmo rápido, ao mesmo tempo e com a participação e interação entre muitas pessoas. Aparecem as dificuldades de entendimento, ela explica, uma das alunas consegue responder, mas não consegue explicar como fez. A professora decide dar à atividade um rumo diferente do que havia planejado: propõe que respondam coletivamente. O imprevisto, a interrupção da atividade por conta do não entendimento dos alunos, foi uma quebra da rotina prevista que trouxe um impasse para a professora resolver. Um acontecimento que não é raro na dinâmica da sala de aula, gerado pelo encontro do que foi planejado pela professora com o que os alunos e alunas trouxeram. Fica registrado um pouco deste cotidiano em que é possível perceber como as professoras vão lidando com as características descritas acima, utilizando o conhecimento da experiência e o conhecimento fruto do estudo, produzindo mais conhecimento para sua prática pedagógica. É a rotina, permanentemente tensionada e questionada pelos acontecimentos, proporcionando meios para a produção de novos conhecimentos e significados.

No relato a seguir aparece uma situação parecida com a anterior, uma repetição com sua singularidade. A professora conta como lidou com uma situação inesperada, com a diferença entre o que ela havia programado e a resposta de alguns alunos e alunas. Na maneira como expõe o acontecimento, percebo uma surpresa, uma sensação de inesperado, especialmente com dois alunos que não demonstram o que possivelmente já tinham demonstrado em outra ocasião em relação ao conhecimento das letras.

Reunimos os grupos e organizamos a montagem do texto. Eu realizava a leitura e eles iam procurando nas fichas as palavras lidas pondo em ordem as frases do texto, depois fizemos a colagem realizando a leitura oral de todo o texto.

Observei que no momento da montagem e organização das palavras lidas, os alunos sentiram muitas dificuldades, parecia que Dona Deolinda e Francisco tinham esquecido todas as letras e não conseguiram identificar as palavras lidas nem pelas letras iniciais delas. Foi aí que resolvi pedir ajuda aos colegas pelo menos para identificar a primeira letra da palavra lida e descobrindo entre as demais nas fichas. O Raimundo Rodrigues já sentiu menos dificuldade, assim como também o grupo do Seu Manoel, pois identificavam por determinada parte da palavra. (29/3/2005).

Através do relato, podemos perceber que o encontro do conhecimento pré-estabelecido trazido pela professora com o conhecimento do aluno produz um imprevisto. A professora, que parece

---

inconformada com este imprevisto, tenta uma outra estratégia, agrupando os alunos e incentivando a troca de conhecimentos. A dúvida dos alunos, sua dificuldade em realizar a tarefa proposta criaram um conflito e uma situação problemática para a professora. No momento em que se deparou com a dificuldade do aluno e da aluna mencionados, a professora esteve diante do que Zabalza (2004) chamaria de dilema, para o qual teve que pensar uma solução imediata, pedindo a outros alunos que ajudassem a identificar as letras. O dilema seria, na concepção de Zabalza, um conjunto de situações multipolares com as quais o professor ou professora se depara na sua prática e sobre as quais precisa atuar. Para Zabalza (op. cit.) em cada uma dessas situações problemáticas a professora tem que fazer opções, nem sempre conscientemente, no processo de identificação e resolução do problema. Por isso, “o dilema reflete a idéia de imediaticidade e da ilogicidade da situação da aula” (op. cit., p.19) e é uma noção adequada para compreender a complexidade do trabalho didático. Para este autor os registros podem ser ferramentas de análise para ajudar a compreender a educação como um processo que se dá em uma realidade complexa e cambiante, e a refletir e problematizar “a complexidade, a incerteza, a instabilidade e a singularidade” que caracterizam o “espaço das profissões práticas.” (op. cit., p.21).

## CONHECIMENTO PRÁTICO

Depois de muitas observações em sala de aula, Jackson (1998) descreve o processo educativo como complexo e nada linear com uma metáfora poética: “o transcurso do processo educativo se parece mais com o vôo de uma borboleta que com a trajetória de uma bala.” (p.197) (original em espanhol). Segundo ele, as salas de aula não são lugares estritos e ordenados, são espaços de acontecimentos caleidoscópicos, sobre os quais há possibilidade de controle apenas superficial, e talvez por isso as professoras tenham a capacidade de lidar com um grande volume de ambigüidade e imprevisibilidade. Este autor diferencia os momentos de atuação docente, mostrando que há uma diferença qualitativa entre eles. Ele nomeia como interativo o momento em que a professora está trabalhando com seus alunos e alunas. “Nestas ocasiões a espontaneidade, a urgência e a irracionalidade da conduta do docente parecem ser suas características mais essenciais. Nesses momentos existe um alto grau de incerteza, imprevisão e inclusive confusão sobre os acontecimentos da aula.” (p.184-185) (original em espanhol).

O professor que relata um fato ocorrido em sua aula ressalta a existência de elementos imprevistos e registra também sua reação espontânea à situação de confusão:

Dando continuidade, identificamos no mapa do Estado, os municípios que nos limitamos ao sul, norte, leste, oeste e nordeste. De início a atividade foi muito interessante e surgiram vários questionamentos e discussão entre eles sobre em que ponto estaria determinada localidade. Como já havíamos estudado posição, direção e sentido, os quatros pontos cardeais e a utilização do sol como ponto de referência para nos guiarmos, facilitou as suas descobertas e logo localizaram mentalmente um de nossos vizinhos que fica ao sul. Só que quando verificavam no mapa ele parecia estar na região oeste, pela forma em que o mapa estava exposto, o que os intrigou bastante. Porém, ainda faltavam mais cinco limites a serem encontrados e sentiram dificuldade. Então, percebi isso e pus o mapa no chão e pedi que o pusessem com a região leste em direção ao nascente como havíamos estudado. Após isso, dona Francisca que tinha falado que não ia conseguir, porque não sabia utilizar o mapa para se orientar, deu risadas de si mesma, e falou que não acreditava ser tão fácil assim. (16/03/2001)

---

O fato de os alunos terem dificuldade de usar o mapa para se localizarem, mesmo já tendo estudado outras formas de localização, não estava previsto pelo professor. A forma como o mapa se apresentava não ajudava os alunos e os intrigava. Diante dessa reação não esperada, o professor toma a iniciativa de combinar o uso do mapa com os conhecimentos empíricos já dominados pelos alunos (lugar onde nasce e se põe o sol), de forma a aproximá-los da leitura desta representação.

Se os imprevistos revelam os conhecimentos das professoras que devem ser valorizados, eles também ensinam na prática um outro conhecimento, também exposto nos relatórios: a capacidade de tomar decisões. Segundo Santomé (1998) essas decisões obrigam as professoras “ativar continuamente um conhecimento de caráter tácito, implícito, que ainda que possa se explicitar e se fazer consciente mediante um exercício de meta-análise, sua eficiência consiste em sua vinculação a esquemas e procedimentos de caráter semi-automático, uma vez consolidados no pensamento do professorado.” (p.22, original em espanhol).

Os professores e professoras entrevistados por Jackson (op. cit.) diziam que sua conduta estava determinada por impulsos e sentimentos mais do que por reflexão. Na análise feita pelo autor sobre as respostas de seus entrevistados, ele percebe que há um enfoque mais intuitivo que racional dos acontecimentos na aula: os anos de experiência moldaram as ações provocadas por impulso e intuições da maioria dos professores e professoras que podem estar realizando intuitivamente no cotidiano ações que profissionais pouco experientes teriam que ensaiar e estudar. Como se fosse um músico que improvisa e toca de ouvido. Um conhecimento que deve ser ressaltado e valorizado. Jackson (op. cit.), então, que a premência dos acontecimentos na aula faz com que professoras e professores se baseiem em indicadores fugazes para definir suas atividades pedagógicas no momento da ação. Por isso, ele põe em dúvida a adequação de se “empregar modelos convencionais de racionalidade para descrever a conduta do professor na aula.” (p.184). Relata que não se destacam muito na conduta destes profissionais manifestações de um conhecimento metódico “como a identificação de trajetórias alternativas de ação, de deliberação consciente sobre as opções, a ponderação dos dados, a avaliação dos resultados” (p.184).

Chamo atenção para os termos irracional e racional utilizados por Jackson (op. cit.), pois os leio não como uma tentativa rotular o conhecimento e a reação das professoras como desprovida de raciocínio, negando o caráter racional das formas de conhecimento que não seguem as regras metodológicas do método científico. Quando o próprio autor diz que a intuição está baseada na experiência de anos de magistério, por isso é também racional, compreendo como um rompimento entre a oposição cartesiana entre os termos intuitivo e racional, que convivem nas mesmas atitudes dos docentes. Além de se configurar em uma valorização deste conhecimento da experiência.

Com as questões que trazem estes autores, entendo que no trecho de relatório anterior, quando o professor resolve colocar o mapa no chão, ele improvisa, o que para Santomé (op. cit.) é o que se pode fazer nas situações imprevistas, únicas e de instabilidade. No momento da resposta ao imprevisto revela-se um conhecimento que é típico da prática e fundamental para o ofício de professor, segundo este autor. Um conhecimento que, na sua visão, é considerado não importante e excessivamente mecânico, uma desvalorização que advém da separação entre a teoria e a prática e de se supor que esta é sempre uma derivação linear de teorias. Em sua opinião assim se “legitima uma separação que implica também uma hierarquia, entre ‘os que conhecem’ e ‘os que aplicam’.” (p.18-19). Essa hierarquia sustentou, e em muitos casos ainda sustenta, a divisão do trabalho na escola, onde os chamados especialistas em educação, estudam, planejam e indicam como os docentes devem executar seu trabalho, que tem tentado superar nos últimos anos.

---

A partir dessa discussão posso pensar também sobre o saber constituído pela experiência em oposição a um saber socialmente valorizado relacionado a um modelo de ciência, de investigação e de produção a partir de um método. O mesmo modelo de racionalidade a que se refere Jackson (op. cit.). Advindo de todas essas matrizes, esse modelo serve, sustenta e é sustentado pela sociedade moderna e pelo sistema capitalista que nele encontra justificativa e legitimação para sua visão de mundo: a separação entre homem e objeto, a discriminação das disciplinas, a fragmentação do conhecimento e a desvalorização do saber dos que são também socialmente desvalorizadas. O que é diferente deste saber baseado no modelo cartesiano de ciência é considerado menor, sem validade para compreensão/explicação/atuação do/no mundo, muito embora seja utilizado e seja suficiente para muitas situações, como a descrita pelo professor, por exemplo.

No meu entender a ação do professor pode ser discutida a partir do que Santos (2002) propõe como uma dupla ruptura epistemológica em que o conhecimento da experiência seja socialmente valorizado e socializado e seja colocado em diálogo com o conhecimento científico, buscando transformar a ciência em novo senso comum, ou seja, uma produção apropriada por todos, para servir às pessoas. Ao revestir de valor os conhecimentos da experiência, Santos (op. cit.) afirma que o conhecimento científico hoje já não é mais encarado como único e universal, mas que deve ser mesclado ao conhecimento do senso comum, produzindo uma nova racionalidade na qual “o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.” (SANTOS, 2001, p.57). Tensiona, assim, a visão de que só a academia produz conhecimento que deve ser valorizado, a partir de um modelo de ciência neutra, baseada na racionalidade técnica e no rigor do método científico cartesiano como únicas formas de compreender, apreender e explicar o mundo. Esta discussão surgida na dimensão da epistemologia atravessa a prática pedagógica na medida em que me ajuda a pensar sobre o tratamento dos conhecimentos na sala de aula. Aponta, para quem tem o papel de orientadora, a necessidade de discutir pedagogicamente com as professoras a solução dada diante do dilema, fruto do seu conhecimento prático que apelou para o conhecimento prático dos alunos visando ampliar seu conhecimento científico. Ele colocou em prática um princípio discutido por Paulo Freire (1998), de que além de respeitar os saberes dos educandos, estes sejam relacionados aos conteúdos. Freire pergunta: “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p.34).

## **REFLEXÃO SOBRE O IMPREVISTO**

A resposta ao imprevisto nasce de um saber constituído na prática. Se usamos a diferença entre saber e conhecimento estabelecida por João Wanderley Geraldi (2004), em que “o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica.” (p.18), penso que se pode avançar na produção de conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática.

Torres Santomé (op. cit.) considera que no contexto da aula, cheio de situações imprevistas, em que as professoras são obrigadas a improvisar, o conhecimento é construído por elas através da reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Para Paulo Freire (1998) o saber que nasce da prática não é suficiente. É preciso que a professora realize o “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p.43).

Voltando aos momentos da atuação do professorado nomeados por Jackson (op.cit.), ele identifica como pré-ativo e pós-ativo aqueles em que, longe dos alunos e alunas, o docente planeja e

---

pode refletir melhor, realizando atividades como “a identificação de trajetórias alternativas de ação, de deliberação consciente sobre as opções, a ponderação dos dados, a avaliação dos resultados” (p.184). Seria, então, quando a professora tem melhores condições para refletir sobre o imprevisto, como e porque aconteceu, muitas vezes conseguindo perceber o seu papel de mediadora no diálogo entre aluno/aluna e conhecimento. Mais uma vez é preciso recorrer a Freire (1993) já que ele é a fonte básica que vem fundamentar a reflexão sobre a prática:

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do *contexto teórico*, tomando distância de nossa *prática*, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do *contexto teórico* ‘tomamos distância’ de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. (p.104-5) (grifos do autor)

Um dos relatórios mostra justamente este momento da reflexão sobre a ação. A professora propõe aos alunos uma atividade de preenchimento de um questionário com perguntas pessoais e até íntimas. Percebe a resistência deles e esclarece seus objetivos com a proposta.

Distribuímos algumas questões como: o que mais me agrada é..., tenho de..., se eu fosse rico eu..., dentre outras. Como sabemos são respostas bem pessoais que visam a auto-estima e a valorização de seu próprio relato. Sabemos que não é fácil despertar nos alunos novas ações ou o registro das mesmas. Em alguns casos consideram uma perda de tempo ou sentem vergonha de reconhecer seu próprio eu, aceitando sugestões para transformar os defeitos em qualidades. Nosso intuito não é constranger os alunos, mas fazê-los perceber que não podemos criar um mundo de escuridão e viver nele; precisamos ser quem somos, precisamos nos sentir bem, isso é importante: refletir que a vida do vizinho não é melhor que a minha.

Durante os registros as discussões giravam em torno de uma mesa redonda, em que as perguntas ganharam vida, sendo interpretadas diferenciadamente. Sabemos que realizamos um planejamento que no decorrer de sua execução percorre caminhos arbitrários ao registrado, mas não quer dizer que isso é negativo e sim positivo, pois a decisão mediante a necessidade dos alunos é mais importante, permitindo um sabor especial nos registros. (13/09/2005)

Quando se registra a aula, nela aparece o imprevisto e a solução dada no momento pela professora, e, às vezes, como no relato acima, alguma reflexão sobre o ocorrido. Usar esse registro como instrumento de formação não significa lançar mão de modelos variados para uma gama de situações diversas em que as professoras possam consultar como um manual para ter idéia do que fazer no momento de um dilema / imprevisto / acontecimento. Os relatos das professoras, vistos como registros do cotidiano cheios de dilemas e imprevistos, se tomados como objeto de estudo e investigação, conforme propõem Porlán e Martín (2000), podem ajudar a perceber a diversidade de situações que acontecem no processo de ensino-aprendizagem, a diversidade de reações e soluções encontradas por professoras e alunos e alunas para resolver os desafios/problemas/dificuldades/questões que aparecem. Para estes autores os registros de professoras são: um recurso de investigação da prática pedagógica que mostram o ponto de vista do autor (professora) sobre os processos mais significativos da dinâmica onde está inserida; um guia para a reflexão sobre a prática queaju-

---

da a conscientizar a professora a respeito de seus modelos de referência; uma forma de estabelecer conexões significativas entre conhecimento prático e conhecimento teórico, permitindo tomar decisões mais fundamentadas; um instrumento para o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão da professora.

O registro pode servir para algo mais: ajudar a professora a perceber a diversidade e a instabilidade como características deste tempo/espaço que é a aula, e a possibilidade de produzir soluções. Perceber que o acontecimento se impõe mesmo quando não se escolhe trabalhar com ele. Registrados, os imprevistos e as soluções, podem revelar a complexidade da rotina, repleta de repetição irrepitível e serem um interessante instrumento de formação, porque fazem notar como estas situações não são únicas e que não existe modelo adequado para dar conta de todas elas.

### **IMPREVISTO, INCERTEZA E PLANEJAMENTO**

Talvez o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos possa se dar no momento da reflexão da professora sobre a sua prática, ajudando a perceber o movimento da produção permanente da vida, que não tem modelo, nem *script* previamente estabelecido, percebendo-se ela também como parte desta complexidade eternamente incompleta, eternamente em produção. Desta forma, as situações descritas podem ser exemplos das diversas formas de atuar, de como os sujeitos envolvidos no processo educativo vão lidando com a inconstância, a repetição e a irrepitição da realidade, ou seja, vão mostrando a produção de conhecimento que vai se dando ao longo da prática.

No relato anterior a professora afirma que faz um “*planejamento que no decorrer de sua execução percorre caminhos arbitrários ao registrado*”, mas não quer dizer que isso é negativo e sim positivo, pois a decisão mediante a necessidade dos alunos é mais importante, permitindo um sabor especial nos registros.” Um outro professor utiliza, diante do imprevisto, a expressão “planejamento flexível” que se tornou quase um jargão no meio pedagógico, tanto nos cursos de formação de professores, quanto para o próprio professorado. Mas, que sentidos a expressão assume na prática?

Além de ter provocado nos alunos conclusões como as já mencionadas, o texto da revista *Ciência Hoje* despertou-nos a curiosidade para conhecermos melhor os animais da fauna brasileira. E, mesmo não estando previsto para este dia o uso de livros da biblioteca escolar (mas sabendo que nosso planejamento é flexível), eu selecionei alguns livros, já conhecidos por mim, que falavam sobre a fauna e flora e distribuí entre os alunos reunidos em grupos para que folheassem, lessem e comparassem as plantas e animais de outras regiões como os que temos aqui na nossa. (16/06/2005)

Embora a turma tivesse discutido sobre a extinção de animais em uma aula anterior (dia 08/06), o professor vinha desenvolvendo uma seqüência de atividades trabalhando leitura e escrita de textos literários em função de uma homenagem a uma poeta local acontecida no Centro. Neste dia 16/06, ele realiza a atividade permanente de leitura no início da aula utilizando um texto da revista *Ciência Hoje* com o título “Ritmos diferentes”. Em geral, o texto da atividade permanente não tem desdobramento no resto das atividades do dia de aula, apenas cumpre a função de colocar alunos e alunas alfabetizando em contato com a linguagem escrita através da leitura da professora. Seu relato não detalha como este texto levou os alunos a se interessarem por discutir a fauna brasileira. A discussão que relata ter acontecido antes do surgimento deste interesse diz respeito a diferenças individuais de reação diante de determinadas situações.

Estas situações e as observações dos dois professores me trazem uma pergunta: por que se fala tanto em flexibilidade do planejamento, necessidade de ser flexível? Vejamos se é possível

---

ultrapassar a repetição do jargão para tentar compreender sua necessidade de existência e a insistência de sua aparição. Se a flexibilidade se tornou um jargão é porque algo reflete da necessidade das professoras.

Buscando com Vasconcellos (2000) subsídios para responder à pergunta que formulei, encontro a idéia de que há um jogo da regularidade e da incerteza presentes ao mesmo tempo na ação planejada e penso que no cotidiano da escola muitas vezes a balança pende para o lado das regularidades, o pré-estabelecido – legislação, rotinas, espaços determinados – que determinam e condicionam a prática pedagógica. O modelo de racionalidade da modernidade, tornado hegemônico, no qual o cálculo preciso, a linearidade, a fragmentação e a mecânica são as únicas formas de explicar a realidade, contribui para a exacerbação destas regularidades no cotidiano da escola e gera uma utilização mecânica e determinista do planejamento, de que se a ação está planejada tem que acontecer. Compreendo também que a defesa do planejamento com rigidez está ligada a uma outra estratégia do poder disciplinar já citada anteriormente, a necessidade de controle também relacionada à nossa formação moderna.

Essa concepção de planejamento, baseada na minha formação e na relação com os relatórios das professoras, me guiou inicialmente. Um entendimento do planejamento apenas como o ato de pensar antes de agir, e que, se bem realizado, prevendo todo possível, minimizaria as possibilidades das situações inesperadas desviarem sua rota, e, quando não, deveriam contar com a flexibilidade da professora para ajustá-lo às necessidades episódicas.

Mas eis que os próprios relatórios e minha (atual) formação me mostram uma outra perspectiva. A crítica à ciência moderna resgata a complexidade da ação educativa e a idéia da presença constante da incerteza. O próprio Vasconcellos (op. cit.) conclui que vivemos em uma época em que podemos reconhecer certas leis e regularidades do universo e tratar as particularidades, eventos e subjetividade, sem dogmatismos e dicotomias. É isso que me mostram sempre as aulas relatadas pelas professoras: a convivência dos antagônicos no cotidiano.

Entendo que o freqüente uso da expressão planejamento flexível pode ser uma forma de lidar na prática da sala de aula (ambiente multidimensional e imprevisível) com a visão rígida de um planejamento criado para ser cumprido a qualquer custo. O planejamento também se realiza e dá certo, mas se não dá certo é porque se trata de uma situação complexa, tomada de incerteza, não porque foi mal planejado.

A necessidade de falar da flexibilidade e de tentar mover-se no jogo da regularidade, intenção, imprevistos, eventos inesperados, reafirma para mim o que diz Edgar Morin (2000) ao refletir sobre “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Para ele o ser humano vive confrontado pela incerteza, ela é presença irremediável na história humana, por isso precisamos aprender a enfrentá-la, pois uma ação nem sempre obedece às intenções daqueles que as fazem, já que o fato de ser orientada não significa que possa ser determinada previamente em todos os seus detalhes, especialmente por se tratar de uma ação que envolve interação com o outro. A meu ver esta reflexão pode ser uma das chaves para realizar o diálogo entre o imprevisto e o pré-estabelecido que, como vemos, estão eternamente presentes na ação humana. Num artigo posterior, onde faz uma análise sobre as propostas dos saberes necessários à educação, Morin (2005) propõe dois instrumentos para dar conta dessa aprendizagem: a consciência do risco e do acaso e a estratégia que significa “ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia.” (p.99).

---

O constante aparecimento de situações inesperadas e os relatos das professoras atestam a complexidade das situações da sala de aula apontadas por Jackson (op. cit.), cujo desenrolar não depende unicamente do que a professora planejou. Mesmo partindo do conhecimento que têm sobre seus alunos e alunas, daquilo que discutem coletivamente, e dos conteúdos a serem trabalhados, os estudantes aportam elementos e contextos desconhecidos pela professora e o planejado não tem garantias de acontecer. Gimeno Sacristán (1998) reforça esta idéia ao afirmar, sobre a aprendizagem, que há inumeráveis incidências acidentais provocadas por fatores e processos imprevisíveis, “por isso não se pode algoritmizar a seqüência de vicissitudes que se apresentarão nas relações pessoais dentro do marco escolar e que condicionam a aprendizagem.” (p.49). Há uma diversidade de fatores que estão em jogo, o que Morin (2000) chama de ecologia da ação:

Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial. (...). A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações. (p.86-7)

Então, se vivemos sob a incerteza, que planejamento fazer? Vale a pena planejar?

De acordo com Vasconcellos (op. cit.) e Gimeno Sacristán (op. cit.) a necessidade do planejamento se justifica exatamente pela complexidade da ação educativa e relaciona-se ao seu caráter intencional, à vontade do sujeito de interferir na realidade e mudá-la. Planejamento não é apenas tentar antever uma ação que não pode ser totalmente antevista, porque é uma ação complexa onde estão em jogo diversos elementos (Jackson, op. cit.). O planejamento é uma forma, necessária, se existe intencionalidade, de se organizar e de tentar organizar esta ação complexa. Para Vasconcellos (op. cit.), planejar significa antever uma intervenção na realidade visando sua mudança. Perceber a incerteza do real, mas tentar saber o que é possível realizar.

Morin (op. cit.) também pode ajudar a responder essas questões. Ele distingue três princípios da ecologia da ação. Um deles, o circuito risco/precaução, a meu ver aponta a importância do planejamento. Neste princípio o autor aborda a necessidade do risco e da precaução, que apesar de contraditórios, por serem necessários, devem ser unidos “a despeito de sua oposição” (p.88). Com a contribuição deste autor arrisco dizer que o planejamento poderia ser definido como uma decisão a partir de escolhas refletidas com a plena consciência da incerteza.

O planejamento seria o que Morin (2000) chama de estratégia em oposição à programa:

A estratégia deve prevalecer sobre o programa estabelece uma seqüência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificações externas, bloqueia-se o programa. A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, os contratempos ou as boas oportunidades encontradas ao longo do caminho. Podemos, no âmago de nossas estratégias, utilizar curtas seqüências programadas, mas, para tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, impõe-se a estratégia. (p.90)

A idéia de planejamento como decisão, aposta consciente e elaboração de estratégia, remete também à noção de professor/professora sujeito. Vasconcellos (op. cit.) afirma o planejamento como um instrumento profissional de sujeitos que refletem, pesquisam e (re)significam sua própria prática, criam e dominam seu quefazer.

---

Se cabe ainda alguma comparação, poderia dizer que o programa descrito por Morin se parece com o planejamento na visão tecnicista que por tanto tempo comandou a educação no Brasil, relacionada à idéia de controle. A estratégia seria um planejamento que tentamos elaborar tendo a certeza da presença da incerteza, estando seguras da instabilidade e de que imprevistos e acontecimentos atravessarão os planos e que precisamos estar abertas para transformar a ação e a transformar-nos.

Reflexões como estas, me fazem verificar que enfrentar a incerteza, tendo em mãos a estratégia, ainda é um desafio e uma aprendizagem necessária a todas nós educadoras: para professoras, por estarem diariamente diante dos imprevistos, e para coordenadoras e orientadoras pedagógicas, formadoras de professoras. No caso das orientadoras pedagógicas, aprender o que fazem as professoras, como e porque, como usam essa capacidade de modificar o comportamento durante a ação, aprender a reconhecer seus conhecimentos e aprender a dialogar com elas. Reflexões como estas me fazem perceber que todas temos muito o que aprender, e me fazem pensar que este pode ser um bom caminho para enfrentar a incerteza: estar aberta a aprender sempre.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: Plano de currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.197 a 231.
- JACKSON, P.W. *La vida en las aulas*. A Coruña: Fundación Paideia, Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.
- MORIN, E. *A propósito dos sete saberes*. In Edgar Morin, ALMEIDA, Maria da Conceição de & CARVALHO, Edgard de Assis (orgs.). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. *El Diario del Profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editora, 2000.
- SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. In JACKSON, P.W. *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata, 1998, Prólogo, p. 11 a 26.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo, Libertad, 2000.
- ZABALZA, M. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## RESUMEN

*Fruto de una investigación con diarios de profesoras que alfabetizan a jóvenes y adultos en el interior de Brasil, el artículo trata de la relación del imprevisto, como concreción de la incertidumbre a que estamos permanentemente sometidos en la vida, con la planificación de las actividades pedagógicas para el aula (preestablecido), como intento de domar la incertidumbre (contexto de los acontecimientos). Esta relación es discutida en su intersección con la reflexión sobre la práctica pedagógica y con la formación continua de esas profesoras.*

**Palabras-clave:** Diarios, imprevisto, planificación.