

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Da Infância à Docência: Leitura e Formação num Grupo de Estudos

Américo de Oliveira Cardoso

Orientação: Prof. Doutor Ezequiel Theodoro da Silva

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Américo de Oliveira Cardoso e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____.

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2001

DEDICATÓRIA:

Dedico este trabalho para minha primeira família dos tempos com meus pais João e Sebastiana, irmãos Atílio, Airton e Paulo e irmãs Maria, Terezinha e Isabel e ao tio Paulo Petreca (*in memorian*). À segunda, de agora, das mulheres de minha vida, Raquel e Carolina.

AGRADECIMENTO ESPECIAL:

Ao Professor Ezequiel, pela confiança recebida e por compartilhar aulas, idéias, histórias, leituras, imprevistos e a ilustração dessas páginas.

AGRADECIMENTOS:

- ✓ Aos meus pais, porque me ensinaram que a vida e a educação não são brincadeiras e assim aprendemos mutuamente a resistir.
- ✓ Ao Atilio, pelos livros que comprou e me presenteou por ocasião do concurso de mestrado em 1997.
- ✓ Aos irmãos Airton e Paulo e irmãs Maria, Terezinha e Isabel, que tanto fizeram quando de minha graduação em psicologia, de 1985 a 1989.
- ✓ À Raquel, minha esposa, pedagoga e orientadora educacional, também participante do Grupo de Estudos, pela sua competência nos importantes registros dos encontros dos sábados e por sua cumplicidade nas diversas situações da convivência.
- ✓ À Carolina, minha filha, das vezes que aceitou minha ausência por força dessa pesquisa e pela felicidade que vivo quando sou vencido pelos seus apelos.
- ✓ À Darcy, minha sogra, professora do ensino público já aposentada, por sua disposição em dividir dificuldades e alegrias.
- ✓ Aos Professores Doutores Dario Fiorentini, Guilherme do Val Toledo Prado, Jorge La Rosa, José Roberto Heloani, Nilson Joseph Demange, Sérgio Antônio da Silva Leite e Wanderley Geraldi e às Professoras Doutoradas Cecília Azevedo Lima Collares, Corinta M. G. Geraldi, Eliana Ayubi, Elizabete M. de A. Pereira, Lilian Lopes Martin da Silva, Maria Aparecida Affonso Moysés, Raquel Salek Fiad e Roseli Aparecida Cação Fontana, quando das disciplinas, aulas, reuniões, seminários, palestras, cursos, cartografias e silêncios. Com especial lembrança para a Professora Roseli Fontana, que gentilmente dispôs uma manhã de sábado de sua vida.
- ✓ Às pessoas que conheci e transitei nessas minhas div(ã)gões pelos grupos de pesquisa ALLE e GEPEC.
- ✓ À Nadir e Gislaine, secretárias de pós-graduação, e Alexandria, do departamento de Metodologia de Ensino, sempre tão atenciosas.
- ✓ Aos mantenedores e diretores do Colégio Integral Aplicado, pela participação que significam na minha história escolar e por acolherem com confiança a iniciativa dessa pesquisa.
- ✓ Às amigas de Cláudia, Cláudio, Flávio e Ton.
- ✓ Ao professor Anderson da Silva, por meus estudos da língua inglesa.
- ✓ À professora Zuma Barretto, pela leitura e revisão final do texto.
- ✓ Às pessoas participantes do Grupo de Estudos dos Sábados: Adriana Bizigatto dos Santos, Adriana Aparecida Rizola Ferreira Alves, , Beatriz Maria Serra Pereira da Silva, Fernanda Zacchi Pedroso, Lígia Maria Gomes, Lucia Souza de Freitas, Luciana Witter de Carvalho, Maria Eliza Zamboim Gili, Maria Estela Zamboim Gili, Momaya Duarte Barreto de Souza, Natal Pierossi, Patrícia Bonom, Raquel Imaculada Alves Cardoso, Sandra Maria Baston Leme, Thaís Moreno Gerolim de Almeida e Zuma Claudete Duarte Barreto, para que ousemos coletivamente sermos gestores de nossa criticidade e autonomia nas histórias que queremos contar e contadas sobre nossa existência.
- ✓ Às pessoas que humanamente possa ter esquecido e que aqui se sintam lembradas.

RESUMO:

A presente pesquisa provém da análise da dinâmica e produção de um Grupo de Estudos composto por profissionais de uma escola particular com unidades nas cidades de Itapira e Mogi Guaçu, estado de São Paulo, tendo como pretexto de seus encontros a discussão da temática das dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um trabalho de pesquisa-ação, elaborado a partir de concepção dialética da realidade, apoiando-se em estudos e reflexões dos autores Paulo Freire, Wilfred Carr, Stephen Kemmis e Habermas, já que a busca de interpretações para além da dicotomia entre teoria e prática educativas constitui movimento emancipatório quando voltada para a historicidade e resignificação da autonomia profissional docente. Importa também inserir-se como contradiscurso que revisa o tema das vicissitudes atribuídas ao aprendizado.

A leitura compreende-se nesse projeto como razão do Grupo, sendo os assuntos privilegiados por textos de arte literária e acadêmicos, dentro de uma metodologia construída por narrativa, existindo na vida social e histórica das pessoas integrantes, interligando o singular e o plural pelo estranhamento múltiplo e originário da relação leitor/texto/autor e nas produções decorrentes, enquanto objetos interdisciplinares.

ABSTRACT

The present research arises from the analysis of the dynamic and production of a Group of Studies composed by professionals of a private school with units in the cities of Itapira and Mogi Guaçu, State of São Paulo, having as pretext of its meetings the discussion of the thematic of the difficulties in learning. This work is a research-action, elaborated from the dialectical conception of the reality, being supported by studies and reflections of the authors Paulo Freire, Wilfred Carr, Stephen Kemmis and Habermas, since the search of interpretations for beyond the dichotomy between educational theory and practices consists in an emancipatory movement when turned to the historicity and resignification of the autonomy of the teaching professional. It is also important to present it as an against-speech that revises the theme of the vicissitudes regarded to learning.

The readings comprehend in this project as the reason of the Group, being the subjects privileged by texts of Literary arts and Academics, inside a methodology built by a narrative, existing in the social and historical life of the involved people, interconnecting the singular and plural by the multiple strangeness which origins of the relation reader/text/author and in the resulting productions, while intersubject objects.

ÍNDICE

PARTE I - O CONTO DAS MEMÓRIAS ROTAS

1. INTRODUÇÃO.....p. 3
2. A INFÂNCIA E A JUVENTUDE DOS DIAS.....p. 7
3. EXPERIÊNCIA, UNIVERSIDADE E PROFISSÃO.....p. 15

PARTE II - AS ESCOLHAS E OS PORQUÊS METODOLÓGICOS

1. TEMPO: SENTIDO DE TRÊS DIMENSÕES.....p. 49
2. FORMAÇÃO: INICIANDO A TRAMA.....p. 71
3. LEITURA: A TEZ DA TRAMA.....p. 95

PARTE III - SITUAÇÕES DE ESTUDO: DEVER E DEVIR

1. ESCOLAS: ORIGENS, APARÊNCIAS E FINS.....p. 111
2. GRUPO CONTRADISCURSOp. 127
3. APONTAMENTOS.....p. 131
4. CONFLITOS E DIFICULDADES.....p. 151
5. CONCLUSÃO.....p. 159

PARTE I

O CONTO DAS MEMÓRIAS ROTAS

A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido.

(Michel de Certeau, 1994:270)

1. INTRODUÇÃO

Conta a história que um sujeito encantou-se com um passarinho¹ que visitava seu sítio naqueles dias de outono, cuja claridade tanta favorecia a admiração de suas penas e jeitos. A ave, sem nome que pudesse ser dado ou sabido, acostumou-se ao lugar, insistindo em hábitos. Toda manhã na jabuticabeira como se esperasse o arrebentar dos frutos. Uma coisa já se sabia: não cantava, nem um assobio sequer.

Na prateleira empoeirada do rancho de ferramentas, um vidro de tampa firme até pela metade guardava uma bola de visgo marcada de dedos. É preciso saber produzi-la, colhendo com a mesma calma que o sangue branco escorre dos ferimentos no tronco da jaqueira, trazendo as mãos sempre molhadas modela-se a esfera. Para se usar esta armadilha é imprescindível antes observar o comportamento do ser a ser capturado. Conhecer seus propósitos, descobrir o que nele não pode ser evitado, adquirir precisão geográfica sobre o seu pouso. Depois de decidido o suporte, é só enrolar a gosma em espiral, que aqui no caso, ou caso, esteve disfarçada num determinado galho da fruteira.

E tentou várias vezes, mas que o quê. Era de cola certa, quente e mole pelo sol. Suas asas teimavam o equilíbrio do corpo para completar as forças de que necessitava. E como este e nem estas formavam um acorde harmonioso, fez-se então um pavor que sacudia as folhas e se ouvia à distância, indo comunicar o mentor da situação premeditada. Ele já vinha em passos e coração desritmados. Entre os dois, como procede entre os seres que intensamente se aproximam, havia um tempo se extinguindo e que não poderia ser calculado.

¹ *Poeminha do Contra*
Todos estes que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

Na revista: *Isto é* de 14/11/1984, Mário Quintana, autor destes versos, morto em 05/05/1994, escreveu: *Nasci em Alegrete, em 30 de julho de 1906. Creio que foi a principal coisa que me aconteceu. E agora pedem-me que fale sobre mim mesmo. Bem! eu sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente. Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão...*

A ave fez assim, assim mesmo como falo. Primeiro ficou quieta, recolheu as asas, encolheu o pescoço, dobrou-se nas articulações, fechou olhos e bico, aninhou-se, um verme sofrido de repente pisão, parecia que se conformava. O destino eram mãos que avançavam e já quase lhe conheciam os contornos... saltou. Saltou num ímpeto inesperado e último. Ainda no susto pude vê-la a diminuir rapidamente no horizonte. Contando ninguém acredita, mas o visgo era mesmo o melhor que fiz em todos os tempos, pois conferi que nele ficaram grudados dois pequenos pés, até a altura dos joelhos, pendurados como se sustentassem um morcego invisível.

Somos seres contadores de histórias e a partir delas nos contamos a saber quem somos. Como assinalam Connelly e Clandinin² (1995), a narrativa é tanto o fenômeno investigado como o método da investigação, sendo que:

A investigação narrativa nas ciências sociais é uma forma de narrativa empírica na qual os dados empíricos são centrais para o trabalho. A inevitável interpretação que se produz, intrínseca ao processo de recolhimento dos dados, não coloca a narrativa dentro da ficção, ainda que a linguagem da investigação narrativa esteja profundamente marcada com termos derivados da crítica literária da ficção. (p. 23)

Optar pela narrativa é assumir certas condições. A primeira é ou está na impossibilidade de esgotar os fatos da memória³, que por mais precisa na rigidez do registro render-se-á à fluidez da palavra. É para o bem do entendimento que o texto é

² F. Michel Connelly é professor de Currículo e estudos sobre professorado na Ontario Institute for Studies in Education e na Universidade de Toronto, Canadá. Publicou "Teachers as curriculum planners: Narratives of experience", 1988 - D. Jean Clandinin é professora dos departamentos de Currículo e Instrução e Formação de Professores e Supervisão na Universidade de Calgary, Canadá. Entre seus livros destaca-se "Classroom practices: Teacher images in action", 1986 (Déjame que te cuente, 1995).

³ ...De acordo com os gregos antigos, memória era pré-condição do pensamento humano. A deusa da memória (Mnemosine) era também a deusa da sabedoria, sendo assim a mãe de todas as artes e ciências (...). Aristóteles considerava a memória muito importante para o aprendizado. Dividiu-a em memória inconsciente, que vem espontaneamente para a superfície - mneme; e memória consciente, como ato deliberado de rememorar - anamnesis (...). É com Descartes que a memória cede terreno para o raciocínio e passa a ser negada no processo ensino/aprendizagem (...). Memória equivale então a "aprender de cor"... (Gomes, 1998:82-83)

rápido e conciso e cabe na trama que se diz e não se diz, que se revela e se omite, que se indica e se dissimula, que se orienta e se confunde. Em detrimento de incontáveis, privilegiam-se alguns textos e contextos. Busca-se pelo singular menor e único, porém arranhado pelo plural maior e múltiplo, por sua vez atravessado de singularidades.

A segunda condição nega a anterior, situando-se em seu interior como uma incerta reminiscência⁴. Ao escolher uma determinada lembrança, por critérios sabidos ou não, devo reconhecer que desconheço as muitas outras que nela foram esquecidas, já *que um conjunto real e verdadeiro é uma doença de nossas idéias* (Pessoa, 1986:226). Tal desconhecimento pode ser resultado de censura atual ou integrante do momento próprio do que se esconde. No reino dessa estranheza convivem a curiosidade e o medo, pois nele se aceita a natureza com que corpo e alma tendam a fugir da dor. Entretanto, se é de narrativa de que falo quero dizer que *a linguagem é fundamental no estudo da memória, mesmo quando sabemos que a memória vai além daquilo que é posto em palavras. Falar, dizer, narrar, ver e ouvir fazem parte da constituição da memória humana* (Gomes, 1998:85).

A problemática dessas condições não possui conforto de solução e é contagiosa. As palavras sofrem do mesmo mal ao serem ditas ou silenciadas, pois nelas integram-se outras. E quando as usamos como instrumentos ou signos na esperança que guardem ou provoquem lembranças estamos revendo nestes conteúdos inventados ou visitados a intrincada relação que carregam entre memorização, cultura e aprendizagem. À escrita do escritor: o texto, à leitura do leitor: a compreensão - são o que pretendo desenvolver ao narrar minha história de formação e nela fundamentar como me disponho a ser formador num Grupo de Estudos - e tudo tem que ter um começo.

⁴ Segundo Ferrater Mora (apud Gomes, 1998) para Platão: *...Memória seria a faculdade de recordar sensível, a retenção das impressões e das percepções. Reminiscência seria o ato espiritual, isto é, o ato por meio do qual a alma vê no sensível o inteligível, de acordo como os modelos contemplados quando estava desprendida das cadeias do corpo. Na Antiguidade, o centro das discussões era se a vontade intervinha na memória ou não. Aristóteles desenvolveu a idéia de que a reminiscência (ação de lembrar-se) é uma espécie de pesquisa. Entretanto, situou a sede da memória no coração. Na era moderna, a memória seria situada no cérebro.*(p.82)

2. A INFÂNCIA E A JUVENTUDE DOS DIAS

Minha origem familiar é da classe social pobre, mas não a pobreza do tipo urbana que hoje envolve muitas cidades com barracos e semi-construções nos morros e terrenos baldios invadidos ou "ilegalmente" loteados, entranhando cortiços em casarões antigos ou tentando alguma dignidade nas ruas ou sob viadutos. A pobreza da minha infância era dessas rurais, de casas espalhadas nas fazendas que a estrada de ferro Mogiana⁵ cortava pelos lados da divisa do sul de Minas Gerais com São Paulo. Nas histórias e costumes de outros velhos moradores das colônias, naquela época já arruinadas, eu ainda poderia saber das dificuldades que a sobrevivência impunha. Sei agora de outro jeito porque o saber naquele tempo dependia dos olhos de criança e eles estavam por demais admirados com as correias e rodas de pedra mó dos moinhos de fubá. As fazendas progrediam, eram vendidas, divididas ou abandonadas conforme os atos de seus administradores perante a repercussão das políticas econômicas que afetavam o desenvolvimento do interior do Estado. O fato foi que aos seis anos vim com meus pais, minha avó paterna, uma tia, um irmão e duas irmãs residir na Vila Boa Esperança, na periferia da cidade de Itapira. Nessa casa, dessa época em que meu pai começou a trabalhar na Indústria Nogueira de Máquinas Agrícolas e Motores S/A ficaram destacadas muitas lembranças. As flores de maracujá

⁵ A Companhia Mogiana de Estradas de Ferro e Navegação foi fundada em Campinas com o capital de três mil contos de réis, onde iniciou-se a construção da ferrovia, cujo primeiro trecho foi de 34 km em direção a Jaguary, hoje Jaguariúna, sendo o tráfico aberto ao público em 1875. Sua fundação atendeu à expansão cafeeira das regiões nordeste e norte do Estado de São Paulo, Triângulo Mineiro e pequena parte sul de Minas Gerais, chegando a Araguari/MG, totalizando 1.300km. Como devia atender as necessidades de escoamento das fazendas, seu traçado original era muito irregular, com muitas curvas e rampas, apresentando paradas para embarque construídas com pedras. Com o declínio do café, a partir de 1929, e o crescimento populacional, começou também a transportar passageiros, procedendo a retificação e a construção das estações. Na década de 50, com o advento da indústria automobilística, entrou em declínio e em 1971, sob a égide do regime militar, com a unificação das companhias férreas, passou a fazer parte da Estatal FEPASA (Ferrovia Paulista S/A). O último trem da Companhia Mogiana percorreu o trecho campineiro na manhã de 25 de outubro de 1977 (Anunziata:2000).

doce, mais belas não há, cheias de mamangabas e abelhas, que dos pés no fundo do quintal foram enfeitar o caixão de minha avó. Os velórios eram em casa. A horta que eu e minha mãe fizemos, com destaque especial para os tomateiros. O sarampo que me pegou por uma semana a fio, febre alta de alucinações misturadas ao gosto do guaraná artificial, bebido feito um presente para encorajar e vencer a batalha silenciosa que me acontecia no corpo. A vacina, acho que não havia. As brigas com os vizinhos da cerca de cima que teimavam, eram crianças também, em não dividir uma única laranja lima da árvore frondosa que possuíam em seus domínios. As pequenas bolhas que numa vasilha de alumínio sobre o fogão subiam por dentro da água, ora juntas, ora nos cantos, outra vez no centro parecendo repetirem-se, cada vez mais rápidas. Depois de bem quente, dividia espaço com outra proporção fria numa bacia imensa que me estranhava pela hora inusitada do banho, um pouco antes do almoço. Era meu primeiro dia na Escola. Fui matriculado no Centro Educacional SESI⁶ 210 em 1971. Meses seguidos das sopas de fubá no recreio servidas em pratos de louça, das carteiras de ferro usadas em dupla, dos cadernos e lápis

⁶ Serviço Social da Indústria, criado pelo Decreto lei nº 9.403 em 25 de junho de 1946 pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria, tendo em pauta que a vida social e econômica do país passava por dificuldades devido aos encargos do pós-guerra, visando: favorecer e estimular a cooperação das classes em iniciativas tendentes a promover o bem-estar dos trabalhadores e de suas famílias, proporcionar assistência social e melhores condições de habitação, saúde, nutrição, higiene dos trabalhadores, desenvolver o espírito de solidariedade entre empregados e empregadores. Obs.: Nessa nota para Pedagogia da esperança, Ana Maria Araújo Freire comenta que tal serviço surge de maneira autoritária, que o Brasil poderia ter saído enriquecido do período bélico, pois tinha sido um dos fornecedores de estoques de diversos produtos essenciais ao momento bélico e que os dizeres do decreto-lei indicam uma camuflagem de receio ao comunismo, para o não desvelamento, claro e consciente da luta de classe. Na Recife de 1947, Paulo Freire deixou a advocacia e passou a trabalhar na Divisão de Educação e Cultura do SESI e sobre esse período diz: "Antes mesmo da *Pedagogia do oprimido*, a passagem pelo SESI tramou algo de que a *Pedagogia* foi uma espécie de alongamento necessário. Refiro-me a tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: *Educação e atualidade brasileira* que, no fundo, desdobrando-se em *Educação como prática da liberdade*, anuncia a *Pedagogia do oprimido*". (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 6. ed., 1992).

cedidos pelo SESI, das gentes que ia amando e odiando, me tornaram interessado no entendimento da lógica que unia as letras, daquele mundo que não cabia na cartilha "Caminho suave"⁷.

Meu pai, em meados de 1972, recebeu a proposta que mudaria nossas vidas: trabalhar no que sabia fazer, ser lavrador num sítio da firma, mantendo seus registros empregatícios. O convite estava fundado pelo fato de minha avó materna, que falecera muito antes de meu nascimento, ser irmã mais velha dos donos da Empresa Nogueira. Mudamos para o "Sítio do lago" no bairro dos Pires, no dia de São Pedro e, por isso, seus moradores nos conheceram na festa de uma noite estrelada e nos vimos lá na capela ao lado do misterioso coreto, que na parte inferior escondia pessoas a estourar pipocas, temperando os muitos litros de quentão, virando as batatas doces assadas. No terreiro enfeitado de bandeirinhas, fumaças de pólvora e aquela fogueira imensa que aguardava em sua dança volúvel as rezas, os cantos, os andores, as velas e o foguetório em volta do mastro dos santos. No outro dia de manhã, ao sair da nova casa vi, através do terreno em que minha mãe fazia seu jardim de roseiras, um pomar sem fim de laranjeiras - árvores verdes enfeitadas de esferas amarelas - de variadas qualidades, e vi também que havia muitos outros tipos de árvores e frutas. Com tanta fartura, nasceram mais dois irmãos e uma irmã e nos pusemos a descobrir brotas d'água, enxurradas, peixes, pássaros, cigarras, dormideiras e alqueires de pastos e capoeiras. O trio é sempre um lugar escolhido e aceito por muitos, pensava como menino naqueles lugares onde era perigoso escorpiões sob as pedras e cascavéis, jararacas ou as temíveis urutus - que se não matam, aleijam - escondidas nas barbas-de-bode ou nos ocos dos cupins, corais nos brejos, vespas, cipós de mico, urtigas, espinhos de bocaiúva aos montes, taturanas ratas nas goiabeiras e nas plantações de amendoim. Os pés param, as mãos alcançam as costas e a coluna flexiona-se para trás num arco, um bodoque, um pedaço do horizonte, a armadilha que passa dias

⁷ *Publicada em 1950, tendo vendido, ainda nos anos 70, quase um milhão de exemplares por ano* (Soares, 1996:57), sendo editada por Branca Alves de Lima, que embora reconheça a complexidade da alfabetização, não considera válida a idéia de aproveitar a vivência e o universo vocabular da criança: "Pode levar ao empobrecimento da linguagem. Numa escola de periferia, por exemplo, onde as crianças usam muitos palavrões, então a escola tem que incorporá-los?", indaga... (Lagoa, 1990:16).

esperando junto com a quirera, a curva que o córrego fez entre os biris de perfumadas flores brancas.

Quem iria corrigi-lo. Talvez seus anos seguidos de escola tentassem. A trilha e não o trio diriam algumas professoras. Não, falava mesmo era dos desenhos profundos, xilogravuras escolhidas apenas pelos primeiros passantes, essa era a verdade. Aquele cheiro de folhas de bambu umedecidas. E a trilha tornou-se uma estrada que ligava outras crianças dos vários sítios e chácaras e eram para uns mais e para outros menos aqueles quatro quilômetros até chegarmos à escola. E pensar que depois tinha a volta e muitas vezes à tarde nos surpreendia com nuvens escuras, trovões e pancadas de chuva, dessas que envergam os eucaliptos antigos com suas casas de joão-de-barro. Quem é que ligava se tínhamos os siriris e os içás, os lagartos que apareciam e sumiam, os nambus que nos assustavam, a fileira de paineiras centenárias que escondia o lobisomem para as noites de lua cheia, somente nas sextas-feiras. Quem de nós se importava se o paraíso, que deveria ser a infância, ainda nos pertencia.

Sou da primeira turma de ensino fundamental formada pelo SESI de Itapira e de todos, somente eu prossegui nos estudos. Realizei meu segundo grau na EEPSG Elvira Santos de Oliveira. Um prédio imenso de dois andares, paredes altas e grossas, salas com chão de madeira e corredores com piso frio equipado com quadras poliesportivas, campo de futebol, pista de atletismo, anfiteatro de acústica invejável, biblioteca e laboratório de ciências. Ali, estudando por dois anos na turma da manhã, somadas à adolescência que me incomodava, experienciava a desconsideração, a discriminação, a malvadeza de estranhos. Sentavam naquelas carteiras jovens da classe média e outros urbanos remediados, usavam roupas e calçados que eu sonhava ter para meu passeio de domingo, ir à praça e com mais sorte ao cinema. Percebi que tudo ali era decadente, a conservação irregular do prédio antigo, a mesmice das aulas, a arrogância dos alunos, cujos prazeres e valores estereotipavam-se na depredação das instalações e dos diversos materiais dos colegas, do futuro que se desesperançava naqueles atos. Não deixei me abater e descobri que o respeito, se realmente desejado, deveria surgir do cuidado que tivesse com meus interesses. Melhorei minhas notas, passei a ver as diferenças de dedicação e resistência

dos/as professores/as e os sinais de compreensão por parte das amigadas que ia construindo. O terceiro ano, por precisar trabalhar durante o dia, fiz no período noturno e ali revelou-se a diferença que há do ensino ruim para o péssimo. Consegui um desconto para as mensalidades no cursinho Mac Poli, o único que havia em Itapira, e ali percebi que o funil para os que desejavam um ensino superior novamente apresentava sua estreiteza. Meu cansaço era imenso e não conseguia deixar de dormir naquelas aulas noturnas, expositivas e intermináveis. Procurava me isolar, sentia vergonha, pois por mais que me esforçasse não conseguia tirar de meu corpo o cheiro de granja, curral e chiqueiro. As aulas terminavam às 23h30min. De manhã, minha mãe atravessava as terras da família L., cortando caminho por carregadores chegava ao sítio de meu patrão, um tradicional, obeso e próspero comerciante de frios. Bem cedo, também acordava na casa da senhora L., que residindo na cidade me permitia, pela amizade de tantos anos, a pousada. Depois, era ir de bicicleta seguindo a estrada velha de terra que liga Itapira a Mogi Mirim, descer aquele morro de montanha que terminava na várzea da "Água Choca", fazendo a curva e subir até o topo de outro sem nome, virando a direita. Esperava ou encontrava minha mãe me esperando. Fazíamos um diálogo apenas de gestos simples, como o de abrir a pequena garrafa térmica que deixava no café com leite um gosto meio metálico, ou o bolo de fubá que ia aparecendo pelas pontas descobertas do pano de prato bordado.

Existe um jeito típico de ser um homem caipira. Na roça, quando se vai para a lida é imprescindível usar camisa de mangas compridas, normalmente feita de tergal, mesmo pano das calças, ambas cheias de remendos feitos a mão, vestígios de outras vestimentas já abandonadas. Os bolsos das calças, é bom saber, devem ter fundos resistentes onde possam se acomodar instrumentos simples: um canivete, uma pedra de amolar, um isqueiro de querosene ou fluido azul e matéria prima para um bom cigarro de corda. Não se usam meias, normalmente vão os pés para dentro de sapatões que, depois de velhos e já em desuso servem ainda para da sola uma dobradiça de galinheiro, do couro cru uma malha de estilingue ou das linhas elásticas uma violinha de taquara. Ah! Não se deve esquecer o corote - ou uma moringa amaciada - , o picuá com uma garrafa de café e muito menos o chapéu de palha para que os calos da mão, de vez em quando, o aprumem

ao balanço do corpo. Não é um gosto escolhido, pois quando há falta de recursos as roupas os revelam pela simplicidade, o mal combinado nas cores, a desarmonia com a estação, a desproporção, os vincos, o cheiro de ontem ou antes, os sinais de conserto e desconforto, pela ausência mesmo. O que se quer com as roupas é esconder, proteger ou ordenar o corpo, este já acostumado a certos movimentos e desenhos no rosto meio trincado, de olhar de pálpebras apertadas como se respirassem fundo, de dentes desparcerados num arranjo melancólico de desconfiança com a vida, de um gosto ainda juvenil pela prosa, pesca e caça de noites de namoro e dias de descanso.

O dia era longo e as atividades relacionadas à criação de frangos, vacas leiteiras, gado de abate e porcos. Trabalhava no corte de cana e capins. Plantava, cuidava, colhia e depois moía milho, napie ou camerum, misturando ração, apanhando cevada fermentada, fazendo silos, lavando o chão das cocheiras e das pocilgas, auxiliando nos matadouros, aplicando remédios e defensivos, lidando com tratores e máquinas. Era tão diferente da distância que havia das manhãs às tardes quentes ou frias que passara anteriormente como diarista nas colheitas de goiaba, café, algodão ou laranja. Algo dentro de mim perdera o lúdico e o que sentia na existência era um grande medo de nada poder alterar. Quem administrava o sítio era A., filho mais velho da senhora L., um sujeito amável, brincalhão, de olhos miúdos e brilhantes, gostava de causos, estava sempre sorrindo com dentes grandes, mesmo faltando-lhe um incisivo central superior. Labutava arduamente como se tudo ali fosse seu, era casado e possuía três filhos na faixa de 9 a 14 anos. Tratávamos um ao outro com respeito e amizade. Num certo sábado, ao terminar o serviço, disse-lhe que havia encontrado um problema. É que na granja, onde dez mil frangos engordavam a olhos vistos, um fio de eletricidade estava com uma pequena parte de sua proteção plástica danificada, encostando o amarelo vivo do cobre na tela de arame de um dos pavilhões. Percebi que não me dera ouvidos, tantas deviam ser suas preocupações. No domingo à tarde, um temporal veio depressa com ventos que rolavam trovões e atingiu a granja antes que as cortinas pudessem ser levantadas. A. correu para lá e viu as aves pulando em meio aos choques que nasciam do chão encharcado. Ao tentar desligar a chave de faca, num deslize, encostou a haste metálica improvisada e ali, amudando seu corpo, agonizou e

morreu. Oficialmente, sua morte foi atribuída a um raio, que na verdade jamais o tocara. Lembro que dias depois, para retirar a cama de esterco ainda molhado, contrataram uma turma de trabalhadores negros, bóias frias da Vila Ilze, popularmente conhecida como bairro do "Risca Faca". No descanso da tarde, ali pelas 14 horas, catavam seus caldeirões e raspavam o resto de arroz e feijão que deixaram do almoço. A fome os fazia recorrer à cachaça que traziam nas mochilas de napa sintética. Uma vez ofereci meu lanche para que tirassem um pedaço, mas o pão não conseguiu terminar nem metade da roda. O acidente causara no lugar essa mesma ausência de completude no sentido e ficou a perturbar todos que ali trabalhavam. Podia senti-la em várias circunstâncias e tudo em mim foi se indignando. Quando arranjei um emprego na cidade, saudades tive apenas das mangas bourbon, que eram muitas nos poucos pés, amarelas como cobres quando maduras, embora não possuíssem fios. Passei a ser auxiliar de almoxarifado na mesma indústria em que meu pai conseguira, trabalhando como auxiliar geral nos tempos da vila Boa Esperança, construir dois caminhões de sucata e solda, brinquedos pesados que eu e meu irmão recebemos como presente de Natal, numa noite de espera, ao fim de suas longas horas extras.

3. EXPERIÊNCIA, UNIVERSIDADE E PROFISSÃO

Das mãos de meu pai, era uma manhã de domingo, 15 anos depois, recebi uma parte de jornal. Localizei meu nome entre tantos outros aprovados no vestibular da Universidade Estadual Paulista, curso de Psicologia, turno vespertino-noturno. Senti que todos os que me rodeavam realizavam um sonho acalentado.

A cidade de Assis foi por cinco anos o lugar do calor exagerado, das noites frias com ventos, do relevo sem montanhas, das casas tão comuns de madeira, da poeira vermelha, da infestação de formigas sobre as pias e cantos. Lá, o campus da Unesp me parecia belíssimo, como que encrostado num resquício de mata, com jardins e gramados bem cuidados e uma entrada de duas pistas, longa e ladeada de azaléias. Do lado direito, logo após passar pelo portal de concreto, estava a Clínica de Psicologia Aplicada (CPA), equipada com secretaria, salas de espera, de atendimento individual e de grupo, de ludoterapia, psicodrama ou psicomotricidade, de estudos e almoxarifado para o material dos mais variados testes. Do lado esquerdo, depois de uns cem metros, via-se um campo de futebol de medidas oficiais. Seguindo em frente chegava-se defronte do prédio do curso de Letras, imponente em seus dois andares e vitrais vazios, nos quadros de seus corredores, com laboratório de áudio, tendo também o anfiteatro do Salão de Atos para eventos artísticos e acadêmicos, a sala de congregação, o gabinete do diretor, algumas salas de professores e a secretaria escolar. Passando-se pela garagem, descendo uma pequena escada, via-se à direita um vale para um campo de futebol society e mais adiante uma quadra poliesportiva. Continuando o passeio, logo encontrava-se o prédio dos cursos de História e Psicologia, separado em dois blocos paralelos por um jardim de inverno. O primeiro, como o de Letras, possuía dois andares e salas de aula amplas, iluminadas pelos vitrões que ao fazerem vezes da parede lateral nos deixavam as árvores tão próximas. Nele funcionavam vários departamentos, salas de professores/as, os laboratórios de Neurofisiologia e de Psicologia Comportamental. O segundo, que por estar em nível mais elevado, tinha apenas um andar e era ocupado quase que exclusivamente pela biblioteca, tendo uma pequena sala para projeções e vídeos. Saindo do prédio, antes de passar pelo bosque, podia-se conhecer o centro de documentação e a sala do professor de

antropologia, um ser polêmico, leitor de obras vastas e famoso pelo rigor na avaliação de seus alunos. Atravessando o bosque chegava-se ao refeitório que, ao contrário da cantina adjacente, era pouco freqüentado, e ao prédio da administração que no andar de baixo possuía o diretório acadêmico, a gráfica e a sala de xerox.

A adaptação ia acontecendo na medida em que os sentidos iam me organizando a alma. Lembro-me bem que o prédio da biblioteca expunha para o corredor uma imensa parede vermelha, longa e alta e na qual os alunos escreviam com giz semana a semana, após a limpeza que os funcionários faziam, os seus recados, críticas, convites, poesias etc. Nela, quando estivesse concluindo meu curso, escreveria:

Assis
Foste o que sempre foste,
Ou seja, foste.
Frustrre-se com seu fruto,
Ou seja, soja.

Considerando que seja possível uma síntese, privilegiando o que na graduação veio a consubstanciar minha formação profissional, percebo que poucas disciplinas me foram desagradáveis, a maioria vinculada à área organizacional. Do conhecimento confrontado, acredito que os conceitos psicanalíticos tenham sido os mais perturbadores, reveladores de uma teoria cujos fundamentos filosóficos contrapuseram-se ao lastro biológico pela qual a psicologia se constituiu historicamente como ciência. Daí até uma crítica mais segura à linha comportamental, e às implicâncias políticas da inserção que faz dos sujeitos na concepção do seu objeto de estudo, estenderam-se muitos questionamentos. Os motivos dessa inquietação eram provindos das dificuldades ou desilusões quando da aprendizagem da técnica, da prática esperada e experimentada. A formação em ciências humanas já é demasiadamente difícil, exigindo leituras cuidadosas, relatórios diversos, docência engajada, discussões pautadas por programas, estágios e cursos complementares. Entretanto, se há, por assim dizer, um problema de identidade na disciplina estudada, a complexidade aumenta e o resultado das reflexões precisa ter sua provisoriedade também referenciada a partir desse dilema. Apesar dessa condição contraditória, saliento ter

aprendido substancialmente que ser um estudioso das humanidades implica a disposição de ler, escrever e debater como ações integradas de pesquisa e formação.

No primeiro ano de curso, no período de 17 de abril a 30 de outubro de 1985, participei do Projeto de extensão universitária Alude III, coordenado pelas Professoras Herma Brigitte Drachenberg e Inês Amosso Dolci Palma e com duração de 80 horas, consistindo em trabalho voluntário e de descrição, de no mínimo quinze dias durante as férias de inverno junto a crianças assistidas por entidades religiosas nas cidades de origens dos calouros, que eram em sua maioria de outras localidades. Desenvolvi meu relatório no lar São José, que até hoje atende em sistema de semi-internato crianças órfãs, abandonadas ou deixadas ali para que seus pais possam ir ao trabalho. Enquanto convivía, observava. Depois fui descrevendo a Instituição, suas dependências, organização, princípios, metodologia e, principalmente, as atividades de recreação e monitoria realizadas.

Comecei um estágio supervisionado no segundo ano do curso que, embora não contivesse suas horas registradas no histórico, fez parte do programa da disciplina *Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico (TEAP I)*. Consistia em atendimentos planejados para o segundo semestre de 1986 na Clínica de Psicologia Aplicada (CPA). Cada dupla de alunos selecionava do fichário dois casos de crianças com problemas de aprendizagem, cuja fila de espera poderia ter já até dois anos. As pastas apresentavam nos dados pessoais do cliente informações de parentesco, data de nascimento, endereço, escola de origem, condição social e uma pequena descrição da queixa, feita geralmente pela mãe ou pela professora. A nós, caberia ir desenvolvendo os atendimentos, estudando, discutindo e aplicando o roteiro de anamnese, os testes de inteligência, de personalidade e exercícios para averiguação de psicomotricidade. Ao final do trabalho, tínhamos que interrelacionar os dados e apontar um diagnóstico, relatando nas conclusões os motivos do encaminhamento sugerido.

É preciso que se documente que 1986 foi para mim um ano de grande dificuldade financeira. Meu contexto era de um sujeito cujo parco saldo na caderneta de poupança,

provindo da rescisão contratual da Empresa Nogueira, estava se esfarelado com a falência do plano Cruzado. Morava na periferia de Assis, num bairro distante meia hora do centro e uma hora do campus, isso se a caminhada tivesse ritmo forte. Dividia o aluguel de uma pequena casa, metade de alvenaria e outra de madeira, com mais dois colegas e de lá são lembranças o quintal que transformamos numa bela horta e o telhado baixo de amianto, cujo calor produzido parecia cozinhar os miolos. Nos bairros afastados e populares, quem quiser que os repare ainda hoje, existiam muitos cães e gatos a disputar espaços com crianças, bicicletas e demais veículos nas ruas, sendo comum nas tardes que os programas de rádio ultrapassassem os muros com músicas ditas sertanejas e que, com as noites já avançadas, fossem substituídas pelas pregações protestantes dos alto-falantes presos nos cumes das inúmeras igrejas.

Por quinhentos cruzados, a partir de 6 de junho, fui contratado pela Coordenadoria Municipal de Entidades Sociais de Assis (COMESA), num convênio com o PROFIC⁸, que tinha como um de seus projetos o gerenciamento da rede de ensino pré-escolar que funcionava em prédios próprios ou em salas de escolas estaduais, conforme a disponibilidade. Minha responsabilidade de meio período era acompanhar as aulas, auxiliando a professora e discutindo os casos das crianças mais problemáticas. Fui escalado para uma escola estadual, localizada no centro da cidade. Foi uma experiência que só não me exauriu as forças talvez porque o lanche - leite, refresco e sopa com carne feitos de soja e bolachas de água e sal - era bem servido. Fiz ali muitas amizades, principalmente com as crianças. Adotei postura de iniciativas comedidas e silêncios maiores. Aprendi a cuidar dos recreios enquanto organizava brincadeiras para a faixa etária atendida, a contar histórias, a cantar cantigas de gestos, a dominar a dinâmica das

⁸ Programa de Formação Integral da Criança do Estado de São Paulo, instituído pelos decretos 25469 e 25753 de 1986, visando aumentar o período escolar e a formação integral da criança, oferecendo além da instrução atividades artísticas, esportivas, pré-profissionalizantes e assistência alimentar e médico-odontológica. WEREBE (1994:245) relata que *A experiência do PROFIC realizada em Assis foi analisada por uma equipe da fundação Carlos Chagas (1988). Essa experiência não constitui, na verdade, uma experiência de escola em tempo integral propriamente dita. Na realidade, trata-se de duas instituições conjugadas que se ocupam das crianças: a escola tradicional, com um período apenas, e uma outra (compreendendo vários programas, destinados a crianças de idade pré-escolar até jovens de 17 anos) que funcionava em locais diferentes, com outros educadores e com o objetivo de complementar a ação da primeira.*

aulas e a admirar a rotina e a segurança pedagógica da professora Benedita, principalmente na hora da roda, quando discutíamos as tarefas do dia, os conflitos, as opiniões, os acordos. Entretanto, muitas vezes faltei ou cheguei atrasado, alegando honestamente minha condição de pedestre ou o meu cansaço quando avançava no sono, pois terminando o expediente, tinha ainda mais dois períodos na universidade, com todas as obrigações que representavam. Porém, aos vinte dias do mês de dezembro, fui chamado pelo coordenador do projeto, que numa sala aconchegante educadamente me demitiu. Completei 480 horas e ainda perguntava enquanto voltava para casa: Quem precisaria das minhas razões?

No quarto ano, já com vistas para uma licenciatura, fiz parte de um grupo integrante do Projeto II de Psicologia Escolar, coordenado pelos/as docentes desse Departamento, cuja composição da carga horária era obrigatória dos estágios, sendo desenvolvido em conjunto com Delegacia Regional de Ensino de Assis. Implicava a presença semanal dos grupos de estagiários/as nas escolas, cuja distribuição aconteceu na primeira reunião geral, estando presentes os/as diretores/as e coordenadores/as. Nossas atividades eram supervisionadas em encontros mensais e nas aulas da disciplina *Psicologia do escolar e problemas da aprendizagem*, cujos estudos estavam voltados para a história da educação no Brasil. O projeto teve como sustentação discursiva duas frentes: a primeira questionava o número de crianças na fila de espera para tratamento na Clínica de Psicologia Aplicada, cujo levantamento apontava que a maioria era proveniente de classe social desfavorecida e apresentava em suas fichas de triagem a queixa de ter problemas com aprendizagem como motivo principal. Em outras palavras, eram das escolas que surgiam os relatórios e se justificavam um possível tratamento. A questão não estava em conscientizar-se de que tal demanda não seria atendida por indisponibilidade administrativa da CPA e sim pela importância de criticamente saber nas origens e contextos desses encaminhamentos as razões que justificavam a crença nesse esforço clínico. A segunda era a defesa da proposta do Ciclo Básico que, reunindo as duas primeiras séries do primeiro grau e implementado a partir de 1984, visava a oferecer maior tempo e melhores condições para as vítimas tanto da pobreza como do malogro educacional, considerando suas dificuldades de alfabetização

e os altos índices de evasão e repetência escolar⁹ a que estavam sujeitas, isso sem mencionar as muitas crianças que ficavam fora da rede escolar. O Ciclo Básico implicava a aprovação automática da 1ª para a 2ª série - medida condenada pela maioria dos/as docentes, diretores/as e supervisores/as de ensino - além de medidas complementares, de caráter administrativo e pedagógico, dentre as quais:

- Centrar a avaliação sobre o processo de aprendizagem, acompanhando e registrando os progressos das crianças e indicando as necessidades de reforço e atendimento das "dificuldades especiais".
- Inclusão das datas de reuniões docentes no calendário escolar.
- Remuneração suplementar para duas aulas a mais dirigidas às crianças com dificuldades de aprendizagem.
- Fornecimento de merenda e material didático para esses/as alunos/as.
- Incentivos (pontos) para os/as docentes que atuarem no Ciclo Básico.
- Número de crianças limitado a 35 por classe.

⁹ Para WEREBE (1994) *o problema principal do ensino brasileiro não reside, pois, somente no fato de não se acolher todas as crianças em idade escolar, mas sobretudo de não se conseguir reter as que ingressam na escola, até que completem um nível mínimo de escolaridade* e conforme seus apontamentos, a taxa de evasão para a primeira série no Brasil chega a 14,01% e a de reprovação 24,48%, sendo que entre 1969 e 1980 de cada 1000 que ingressaram na 1ª série 490 matricularam-se na 2ª série (p. 137-139). Dezoito anos depois, na reportagem: "País falha no combate à evasão, diz Unicef" (Folha de S. Paulo, 09/12/1998, p.3-5), Daniela Falcão ressalta que o Brasil é um dos países menos eficientes da América Latina e do Caribe no quesito educação, ao lado de Guatemala, Bolívia e Colômbia. *A conclusão faz parte do relatório "Situação Mundial da Infância - 1999", divulgado pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância). "Criança chegar à escola não é mais suficiente, ela tem de chegar a uma escola de boa qualidade, que desenvolva suas habilidades. A qualidade da educação no Brasil deixa a desejar, não é satisfatória", afirmou o representante do Unicef no Brasil, Agop Kayayan. Na América Latina, do total de crianças que entram na 1ª série do ensino fundamental, 25% abandonam os estudos antes de chegar à 5ª série. No Brasil, 29% deixam de estudar sem terem concluído o primário. O desempenho brasileiro é idêntico ao do Paraguai e inferior ao do Burundi (África Central), países que têm renda per capita bastante inferior à do Brasil. No Burundi, 74% das crianças que entram na 1ª série chegam até a 5ª. No Paraguai, 71% (porcentagem igual à do Brasil). A renda per capita do Burundi, de US\$ 170, é 26 vezes menor do que a brasileira, que é de US\$ 4.400. A do Paraguai é duas vezes e meia menor. Segundo o relatório, a baixa eficiência da educação no Brasil é consequência, sobretudo, das altas taxas de reprovação no ensino fundamental. Brasil e Guatemala apresentam as taxas de repetência mais altas entre os 21 países da região que possuem informação a esse respeito. Ambos têm taxas de repetência no ensino fundamental superiores a 15%. A média da região é de 10%. Neste ano, a taxa no Brasil foi de 29%, bastante inferior à de 1990, que havia sido de 34%.*

Uma das medidas que burocraticamente vigorou apenas em 1984, visto que favoreceu a discriminação e reforçou exatamente o que se queria combater, foi a do remanejamento das classes. Por conseqüência, formaram-se as turmas dos rejeitados, dos indisciplinados, dos fracos. Na escola em que atuamos, nosso papel como estagiários foi o de rever com as professoras as estratégias que adotavam para trabalhar com aquela sala de final de corredor, meio que escondida, lugar que descobriríamos ser o destino das piores interpretações, como se representasse a ala dos irrecuperáveis. Para tanto, organizamos dinâmicas de grupo quinzenais, nas quais revelou-se como se sentiam submetidas e desrespeitadas pelas decisões e atitudes da direção escolar e o consenso informal de que atuar em salas de educação especial representava falta de prestígio, numa lógica preconceituosa de que para os que não aprendem deve-se escalar os que não sabem ensinar. Sabíamos das posições pouco democráticas da diretora pela resistência com que nos tratava e por sua descrença em nossos argumentos. Ela defendia a separação em salas especiais, pois na sua opinião, compartilhada por outras pessoas da instituição, poderia lidar melhor com o comportamento e desempenho das "crianças-problemas", o que implicava um certo encaminhamento clínico da questão, dadas as supostas conseqüências das histórias de desamparo e desestrutura familiar por que passavam. Sua atitude para conosco estava pautada pela frustração que sentia diante de nossa recusa em oferecer e confirmar diagnósticos, e possivelmente por nossa intromissão no ambiente que dirigia e ditava. Foi assim, nesse contexto de desconfiança das verdades que estagiamos. Além da aprendizagem dos desencantos, foi significativa em nossa formação o trabalho acadêmico decorrente, apresentado no XII Congresso Interamericano de Psicologia, Buenos Aires/Argentina - 06/1989 com o título: *A Integração Universidade e Rede de Ensino Público*.

Vivendo meu quinto ano, aceitei a proposta de estágio para atendimento clínico na C.P.A. feita pelo psicólogo Clairton José de Moraes¹⁰, que por circunstâncias de substituição docente vimos a conhecê-lo mais como integrante da turma do que

¹⁰ Em março de 1997 defendeu sua tese de mestrado intitulada *Contribuições do pensamento freudiano aos professores*, na área de Fundamentos da Educação no Programa de pós-graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação do Prof. Dr. Joaquim G. Barbosa.

propriamente no posto de um distante professor. Ton, como chamávamos, coordenava a disciplina *Psicologia do Excepcional*, tendo participação ativa na comunidade de Assis devido a seu trabalho na APAE e aos atendimentos particulares com crianças e adolescentes excepcionais, compreendidos num processo de orientação de seus pais e demais familiares. Além disso, dividia com sua esposa Valquíria, pedagoga e professora de educação artística, as responsabilidades de uma pré-escola que funcionava na chácara onde residiam. Bebedor de cerveja e vinho, enxadrista pelo gosto da lógica, fumante exacerbado, partidário da comida natural e da natureza, seu discurso e ações sobre a deficiência eram de desmistificação dos rótulos e de defesa intransigente das políticas de inclusão.

Foi assim que, sob sua supervisão, continuei seus trabalhos com o R., 15 anos, portador da síndrome de Down, que Ton acompanhava há 10 anos. Eram atendimentos semanais na sala de ludoterapia da CPA, tendo o intuito de orientar a desenvoltura de seus sentimentos, afetados pelos anos de alcoolismo, ausência e agressividade do pai, profissional aposentado da FEPASA, da superproteção da mãe, das desavenças com a irmã e da suposta homossexualidade de seu irmão. Das histórias de suas vidas fiquei sabendo da angústia que viviam diante dos constantes afogamentos de R., resultantes da má formação dos canais de comunicação entre nariz e garganta e por sua insistência em colocar muita comida na boca, pelas insistentes quedas ou quando a mãe o levou ao dentista para uma averiguação e, num descuido, depois de já se encontrarem em casa, virem a deparar-se com o menino defronte do espelho do banheiro, constatando que, com auxílio de um garfo, arrancara vários de seus dentes. Era consciente que sentiam rejeição ambivalente e amor intensos e que sofriam muito com a discriminação vivenciada pelo filho nas várias situações do cotidiano social. Na mesma intensidade, a alegria pelas conquistas para a sua autonomia, desde calçar e amarrar seus sapatos, abotoar suas camisas, cuidar de sua higiene até a aprendizagem da escrita e da leitura. Lembro-me ainda das aulas de genética e de algumas características e limitações que a trissomia do cromossomo vinte e um causa, dentre as quais a hipotonia muscular, retidão da nuca, olhos de mongol, boca pequena de maneira que a língua precisa ficar exposta, desvio de

septo, desenho diferenciado de plantas de mãos e pés, atraso na fala, na coordenação motora e no desenvolvimento cognitivo, além das possibilidades de má formação cardíaca. Esses seres parecem mais entre si do que trazem os traços de seus pais, que se culpam por um "produto defeituoso", o que parece contribuir para a sensação de despertencimento.

Nos altos e baixos do estágio, houve um período em que foram necessárias entrevistas com a mãe de R., que se sentia muito deprimida, ansiosa e com insônia. Em seus relatos descreveu um sonho recente no qual era dona de um coração de pano, como uma pequena almofada para alfinetes, destacado pelo fato de estar repleto de furos. Mais adiante, contou do dia que ficou no hospital por força do nascimento de R.. Nessa ocasião, estranhou profundamente que as enfermeiras desviassem de suas perguntas e trouxessem notícias incompletas sobre seu bebê. Tinha certeza que estava vivo, escutara o seu choro, mas temia porque sua companheira de quarto não teve a sorte que desejava para si, vivendo o luto pela morte de seu recém-nascido. Como que para consolá-la, permitiu que viesse posteriormente ser babá daquele que o escondiam. Essas dores se confundiram, e assim, enquanto mãe verdadeira, sofria por um instante de seu desejo, talvez por preferi-lo morto a tê-lo excepcional. Mas isso só foi uma impressão possível pela lembrança de que a mulher, que conhecera em momento tão significativo de sua vida, era portadora da doença de Chagas.

Muitas vezes participei de questionários voltados exclusivamente para universitários do curso de psicologia. Em tais pesquisas é comum que os resultados apontem uma disposição maior para a área clínica. Porém, para tal especialidade, o que o diploma garante a formação não sustenta, pois são necessários muitos anos mais de investimento e de própria análise. Fiz tantos cursos complementares e das disciplinas estudadas recordo que gozavam de maior "status" as que abordavam patologias. Quando terminei o curso e recebi meus certificados e históricos vi que me encontrava ainda entrincheirado na área escolar e que a clínica revelara-se insatisfatória para meus projetos por serem estes desconhecidos no valor que representavam. Conheça a ti mesmo. Decifre o enigma da Esfinge antes que ela te devore... O tempo que se encerrava era a totalidade das narrativas que poderia fazer de tantas histórias de lutas, amizades e amores. A companhia de tanta

gente interessante, de idéias e atitudes tão anárquicas e de tão variados talentos e a juventude que se esvaecia pelos envolvimento da condição estudantil.

Outro dia desses, no corredor de uma das escolas em que trabalho, uma aluna perguntou-me entusiasmada, em alto pronunciamento: por que a coruja de Minerva só voa durante a noite? Disse que não sabia e iria pesquisar, mas até hoje não ocorreu de dizer-lhe a resposta. A verdade não deveria nos tirar a esperança da mesma maneira que a transitoriedade não nos retira a beleza do mundo. Sei que chovia intensamente em Assis durante aquelas semanas que antecediam nossa formatura, mas a data que escolhemos - 20/01/1990 - foi surpreendida por uma noite límpida, de lua cheia e repleta de estrelas, de maneira que muitas corujas poderiam ser vistas a bater asas de passagem, caso alguém quisesse dedicar atenção.

Quando terminei o curso de psicologia na Faculdade de Ciências e Letras de Assis meus familiares já haviam abandonado o sítio e se espremiavam numa casa que com esforço inexplicável tinham construído na cidade. A casa não estava pronta e sua simplicidade chocava-se com a arquitetura das outras moradias que se erguiam naquele bairro. Nossa desterritorialização era de árvore transportada cujas raízes foram rompidas.

Iniciei meus trabalhos no Colégio Integral Aplicado - Anglo, unidades de Itapira e Mogi Guaçu¹¹ em abril de 1990, sendo contratado como psicólogo para promover orientações de ordem psicopedagógica para professores/as de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e auxílio nas atividades de coordenação escolar e orientação profissional para alunos de terceira série do ensino médio e extensivos. Nos primeiros três meses procurei conhecer a funcionalidade institucional, participando dos planejamentos enquanto redigia um pequeno questionário de pesquisa voltado para os/as profissionais, querendo saber dos/as colegas, principalmente professores/as, a expectativa que tinham sobre a inclusão de meus serviços e quais as dificuldades mais comuns encontradas em sala de aula,

¹¹ Vale a pena citar que em 1999 seus mantenedores dividiram sociedade com empresários da cidade de Araras/SP e fundaram o Liceu Paulo Freire, nome "fantasia" para mais uma franquia do Sistema Anglo de Ensino. Não apresento registro empregatício nesta unidade, embora tenha sido solicitada minha assessoria na redação de documentos exigidos pela Delegacia Regional de Ensino da cidade de Pirassununga/SP.

entrevistas e reuniões. A aplicação foi bem aceita e os dados apontaram o interesse de apoio técnico devido a problemas com agressividade, indisciplina e aprendizagem de alunos, além de interferência exagerada dos pais na dinâmica dos trabalhos docentes.

Numa das reuniões com professores/as procedi também a devolutiva dos achados dessa pesquisa, cuja discussão, por consequência, me permitiu propor e organizar quinzenalmente encontros de dinâmicas de grupo, que tiveram a duração de um semestre. Nelas, revelaram-se a competição pelas idéias e espaços, as cumplicidades e as desavenças das relações de um ambiente percebido pela perspectiva de prosperidade. Eram tempos "colloridos" e os discursos eram favoráveis à iniciativa privada para vários setores de atuação pública e medidas do então plano econômico se sustentavam pela lógica neoliberal, rejuvenescendo o antigo argumento de que apenas os competentes poderiam se estabelecer. Por obrigação, apresentei esses resultados também para os mantenedores que, após reflexão dos temas expostos pelos relatórios, optaram pela reformulação do organograma administrativo e pedagógico do Colégio com o fim de caracterização das funções e obrigações da direção, coordenação e auxiliares e definição de uma linha para orientação didática que pudesse ser reconhecida na prática como parte significativa de um investimento empresarial.

O papel do psicólogo escolar, pensei, dependeria de um entrosamento exercido num grupo cujos integrantes pudessem rotineiramente rever suas responsabilidades e assim estava combinado o apoio técnico. Tais fundamentos foram expostos nas reuniões com pais e professores/as, sendo registrados nos documentos escolares produzidos, reportando-se aos seguintes serviços: orientação educacional e disciplinar, controle da programação dos conteúdos curriculares, cursos especiais, plantões de reforço e dúvidas para alunos/as com notas baixas, estabelecimento de critérios para avaliações de aproveitamento, entrevistas de atendimento com pais etc. Nesse contexto de já um ano e meio de trabalho, surgiram os projetos de coordenação de área, laboratório de ciências, matemática e de educação física com ênfase em psicomotricidade.

Do ponto de vista pedagógico, queríamos primeiro dar corpo às medidas que achávamos deveriam ser adotadas, dentre as quais:

✓ Valorização dos/as alunos/as em sala de aula: Era constante o comportamento de colocar o/a aluno indisciplinado/a para fora da sala de aula, normalmente junto a berros e improperios. Porém, independentemente da análise mais específica de cada caso, foi relativamente fácil concluir o porquê da alta frequência desses fatos. As carteiras em linha e fixas no chão, o tablado alto na frente da sala, a grade curricular especializada na qual havia uma disciplina para cada professor, as aulas e tarefas de casa programadas por apostilas etc, demonstravam que o nome Anglo que se emprestava como marketing à Escola trazia junto consigo, por parte da direção, a valorização dos mesmos pressupostos de controle e disciplina utilizados para alunos de cursinho, clientela esta atendida pela matriz, cujas franquias se aventuravam no mercado promissor do ensino básico. Acontece que tal equívoco, mesmo que amparado pelo uso do poder institucional e pelo consentimento autoritário dos pais, jamais poderia superar os problemas que enfrentava, uma vez que desconsiderava de modo desinteligente saberes mínimos sobre didática, currículo e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social voltados para a faixa etária a qual se dirigiam. A orientação das professoras sobre essa problemática disciplinar implicava necessariamente uma revisão da organização escolar e para tal reflexão eram também providentes outras medidas.

✓ Investimentos na autonomia e formação dos/as professores/as: Queríamos profissionais que fossem capazes de criticamente reorganizar os conteúdos das apostilas adotadas a partir da segunda série do ensino fundamental, na época compradas da gráfica do Sistema Positivo da cidade de Curitiba/PR, de modo que dominassem didaticamente a regência de suas aulas. Do mesmo modo, no tocante as avaliações, conquistar um espaço institucional para discussão das questões propostas, servindo como supervisão das atividades em sala.

✓ Valorização da ludicidade: Os planejamentos passaram a contar com eventos e excursões dirigidos aos conteúdos de uma determinada série ou que envolviam todas as

salas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. O princípio básico era o respeito imprescindível decorrente do simples reconhecimento de estarmos lidando com crianças, época da vida em que os seres humanos costumam se apegar ao lúdico como forma de aprendizagem, elaboração e transposição da realidade. Digamos que daí para a pesquisa de atividades pedagógicas que dentro e fora das salas pudessem oferecer vivência e domínio de jogos e brincadeiras foi um pulo de "mamãe da rua" ou de "amarelinha".

✓ Reorganização da grade curricular: Era preciso compreender que para as séries iniciais, se é que tal premissa também não valha para outras séries, que o vínculo com as professoras era de grande importância e que as mesmas poderiam ministrar e integrar várias disciplinas, mesmo que estas estivessem separadas abruptamente pela mediocridade do material didático. Acho que foi a partir daí que se fortaleceram os discursos de interdisciplinaridade dentro da escola e suas conseqüentes interpretações.

✓ Atendimento das crianças com dificuldade de aprendizagem: O número de crianças que supostamente precisavam de atendimento clínico para darem conta de seus problemas de aprendizagem e comportamento disciplinar era muito alto, já que o modelo educacional adotado exigia uma performance de adaptação incongruente. O serviço escolar de recuperação, apoiado em atividades do plantão de reforço, oferecido em período contrário, deveria ser visto pela criança como comprovação de que a escola se interessava pelas suas dificuldades. Ao mesmo tempo seria uma espaço de investigação e definição das necessidades de encaminhamento, relativizando as certezas de diagnósticos.

Quanto ao trabalho de orientação profissional, tentava submetê-lo numa compreensão clínica, apoiando-me na organização de dinâmicas de grupo semanais com os/as estudantes de maneira a confrontar a opção da direção escolar pelo uso de "teste vocacional". Minha defesa pela viabilidade da discussão do dilema vocacional trouxe como resultado a contratação de outro profissional, embora a inclusão do teste tenha sido

uma ordem. Errerias¹², psicólogo pela Unesp/FCL - Assis/SP, provindo da cidade de Fernandópolis/SP, companheiro que sob minha indicação assumiu o projeto em Mogi Guaçu no início de 1992, conseguia uma proximidade pessoal que incomodava o modelo vigente de competência profissional, pois era capaz de conduzir suas atividades e ao mesmo tempo construir nas relações com os/as alunos/as, que o tinham numa cumplicidade perante suas questões, mesmo que aparecessem já tipificadas como coisas de crianças ou adolescentes. No final desse mesmo ano, entrou em vigor um plano de contenção de despesas, sendo abolida a proposta da dinâmica de grupo, o que favoreceu sua demissão.

Em dezembro de 1993, seguia meu costume de almoçar na casa de meus pais quando chegou um assistente social da Empresa Nogueira. Trazia consigo meu tio Paulo, irmão de minha mãe, que rapidamente acomodou-se no sofá da sala, cobrindo o rosto num choro compulsivo e sem esperança. O sujeito tentava nos acalmar com seu modo de falar cortês e manso mas, antes de nos deixar, nos dizia era sobre a responsabilidade de cuidar daquele homem de já quarenta e quatro anos e que sem motivos aparentes insistia na opinião de que muitos queriam matá-lo, não sendo ninguém mais digno de confiança. Logo percebi que estava psicotizado, paranóico e profundamente angustiado.

Na Itapira de 1976 era possível encontrá-lo aos domingos no mercado municipal, no bar e pastelaria do Kashiba ou nos bancos da praça. Nos outros dias trabalhava como se ainda continuasse em descanso, tamanha era a disposição que seu humor outorgava. Habitava a casa centenária, hoje demolida, na rua José Padre Ferraz, que dividia com a família de sua irmã, com um irmão mais novo e seu pai, meu avô materno Domingos Petreca, descendente de italiano, um homem alto, digno e bondoso, como geralmente são os avôs, morto de velhice no início de 1988. Nas minhas férias escolares, na segunda

¹² Cláudio Antônio Christante Errerias defendeu sua tese de mestrado: *Catolicismo e educação na década de 1930: o escolanovismo de Everardo Backheuser* - dia 1 de novembro de 2000, no programa de pós-graduação em Educação Escolar da Unesp/FCL - Araraquara/SP, sob orientação do Prof. Doutor Marcus Vinicius da Cunha. Ambos escreveram o capítulo 2: *Everardo Backheuser, engenheiro-educador*, na obra: *Ideário e imagens da educação escolar*, organizada por Cunha na coleção: *Polêmicas do nosso tempo*, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.

semana de dezembro, Paulo colocou-me dentro de uma perua Kombi cor de café-com-leite, elegendo-me como seu primeiro ajudante por força de sua profissão de eletricista autônomo. Naquela época de finais de milagre econômico prestava manutenção à rede de eletrificação rural e era para as fazendas do lado das divisas com Amparo, Jacutinga, Líndóia, Eleutério e Ponte Nova que já pelas seis horas da manhã saíamos. As portas, a lataria do automóvel e caixas de utensílios e ferramentas tremiam juntas com motor, amortecedores, pneus e rosto do motorista em ultrapassagens que afastavam nas retas dois ou até três caminhões carregados de cana-de-açúcar.

Visto que todos somos escravos da ternura, numa tarde desses dias inesquecíveis, pude observá-lo sob uma imensa mangueira da fazenda onde passara sua infância. Descascava as frutas bourbon com o canivete que de costume levava à cinta numa bainha de couro cru e assim procedia tão rapidamente, uma após outra, como se corresse algum risco pelo prazer do acontecimento tão secretamente desejado. A epilepsia provinda de uma cisticercose o aprisionou desde seus dois anos de idade a crises frequentes e das quais precisava sempre renascer. Todas as suas energias, controladas ou não pelos constantes medicamentos, eram para se inserir no mundo dos normais e assim tornou-se corriqueiro que exercesse sua profissão, bebesse seu álcool e conseguisse até mesmo uma carteira de habilitação. Boa parte da sua história poderia ser contada pelas fraturas e cicatrizes que marcavam seu corpo. Incontáveis foram as quedas de barrancos, postes, torres e árvores. Quando narrava seus tombos era caricato que afirmasse sobre o que de último recordasse, dizia: — Mais um pouco e eu teria conseguido abotoar o cinto... Houve vezes que esta sorte o abraçou e aí ficava dependurado pela cintura, chutando e socando o ar como se brigasse com o firmamento. Acidentes de automóvel a Kombi aguentou apenas três, todos muito sérios e traumáticos, restando-lhe apenas ser mais um veículo a participar da tristeza dos depósitos de ferro velho.

Deixou de ser autônomo e voltou a ser funcionário, condição que detestava, trabalhando no setor de manutenção industrial da Irmãos Nogueira. Sua personalidade arrogante, metódica e traçada pela teimosia tornava-o sujeito a malquerença, rusgas tolas e inimizades com as pessoas que o rodeavam, contando vantagens e arranjando brigas ia se

acostumando a poucos amigos, com quem dividia pescarias e churrascos. Apesar de seu temperamento, diziam muitos operários, era dono de um serviço de excelente qualidade, embora pesasse sobre seus afazeres a iminente convulsão. Perigo este que jamais o impediu de desmontar tornos, fresas, prensas, guilhotinas, fornos, furadeiras e de lidar com sistemas de telefonia e redes de baixa e alta tensão. Foi dele que ganhei uma mesa de embuia, feita por encomenda em marcenaria, mais quatro banquetas de mesmo material e origem, na qual eu, meus irmãos e irmãs apoiamos cartolinas, folhas avulsas, cadernos, livros e apostilas. A propriedade pouco sentido tem de exclusividade quando uma família é pobre e numerosa.

Itapira, a cidade dos loucos, é referência em tratamento psiquiátrico no Brasil. Conta com clínicas particulares e com a Fundação Espírita Américo Bairral, fundada em 1936 e considerada a maior instituição do gênero na América Latina, cujo hospital situado na parte alta da cidade hospeda pacientes tratados em regime organicista e fechado. Em psicanálise há dois grupos de formação, um da sociedade do Rio de Janeiro e outro de São Paulo, ambos representados por uma e um analista didata¹³, respectivamente, irmãos provindos de família de tradição médica. Colaborando com essa estrutura estão dispostas também as linhas de produção de psicotrópicos do Laboratório Cristália e o ar doce das primeiras montanhas da serra da Mantiqueira.

Numa madrugada fria de meio de ano, creio no sono de meus 10 anos, a porta da cozinha do sítio foi batida várias vezes. A impetuosidade das pancadas era somente o que seu autor tinha a dizer, negando-se a responder às insistentes perguntas sobre sua identidade. — Quem é? Esbravejava meu pai. — Cuidado João, cochichava minha mãe. A rotina quando se rompe sem consentimentos traz espanto e horror. Fiquei espreitando a maior distancia possível, mas que permitisse ver meu pai girando lentamente a tramela, enquanto escondia atrás de seu corpo um sarrafo de madeira retirado do monte que ao pé do fogão de lenha aguardava em paz a vinda da manhã. A claridade da cozinha passou pela porta já aberta e misturou-se com a luz da noite, revelando um senhor de pele rosada,

¹³ Dra. Maria da Penha Amâncio de Camargo Barros Munhoz e Dr. Hélio Sebastião Amâncio de Camargo.

barba grisalha, de olhar inquieto e inofensivo, mãos trêmulas, testa lateralmente afundada na forma e tamanho de uma caçapa de jogo de bolinha de gude - dessas que a gente alisa com o calcanhar -, cabelos desalinhados de sereno e metido num pijama branco de algodão grosso que ao final das calças mostrava seus pés descalços e confirmava sua história de fuga. Pinçava uma bituca de fumo de corda e com a mão perto da boca, meio sorrindo, pediu gentilmente que acendesse seu cigarro. Quando raiou o dia e a geada transformou de vez as paisagens eu tive a certeza de que havia perdido meu medo de espíritos e loucos.

Agora estava ali diante de nós com o pânico a desmanchar sua fisionomia. Cuidei para que fosse internado na Clínica de Repouso Santa Fé e antes de deixá-lo disse-lhe: — Paulo, a diferença aqui está apenas em quem detém as chaves¹⁴... Ficou por um mês e até hoje não sabemos como apareceu na casa de meus pais. Quando o vi estava sentado na mureta baixa da área defronte do quintal, metido num pijama azul claro desbotado de kiboa, calçava sandálias havaianas e com a ponta de nossa faca de cozinha, de desenho a lá Norman Bates, limpava por debaixo de suas unhas. Antes que me olhasse já levou sua mão direita ao peito e apanhou firmemente o pingente do colar de cadarço que trazia no pescoço. Era a chave de seu quarto e antes que tomasse um bom banho, almoçasse e dormisse o sono dos justos, fez questão de entregá-la a mim. Um ano depois teve outra crise mais séria. Ficou nu sobre o telhado de sua residência segurando um pequeno caldeirão de alumínio. Aos berros informava a todos que esperava a chegada da solitária que tinha na cabeça. Os vizinhos chamaram a polícia e os guardas tiveram grande dificuldade para contê-lo. Sem alternativas financeiras ou de prestígio, precisamos interná-lo no Bairral, cujo tratamento demorou também um mês.

¹⁴ A chave

E de repente
o resumo de tudo é uma chave.
A chave de uma porta que não abre
para o interior desabitado
no solo que inexistente,
mas a chave existe.
Aperto-a duramente
para ela sentir que estou sentindo
sua força de chave (...)

(Drummond, 1984:63)

Voltei a atuar nas duas unidades escolares e no início do ano de 1995 pedi demissão da Empresa e aluguei uma sala onde organizei um consultório. Estava certo de que a formação que possuía não se coadunava com a metodologia empresarial que impunha minha prática. Outro lado da verdade é que me encontrava em sessões de análise, que embora tão caras, me ajudavam a suportar o peso da existência e o atendimento dos poucos clientes que teimavam mais em desaparecer. Gastando mais do que conseguia receber, aceitei os serviços específicos oferecidos pela direção da Escola, dentre os quais a aplicação dos testes de orientação vocacional, a redação de documentos e atendimentos de supervisão para casos mais delicados de aprendizagem ou comportamento.

Residia no Condomínio São Judas Tadeu¹⁵ por força de um empréstimo no Sistema Financeiro da Habitação. Porém, o santo das causas perdidas não protegeu aqueles prédios erguidos no bairro do Cubatão, próximos à margem do ribeirão da Penha, arranjados em oito blocos, num total de duzentos e oitenta e oito "células". Morei no bloco dois, o único que não foi invadido pela sorte de todo tipo de gente. Particularmente, achava justa a causa dos sem-teto, observando que o movimento de ocupação fora insuflado por duas correntes distintas: A primeira representada por integrantes do Partido dos Trabalhadores (PT), visto que eram adversários ferrenhos de Antonio Barros Munhoz (vários partidos), que na época chegou a ser ministro da agricultura no governo de Itamar Franco, sob indicação do governador Fleury. Totonho, como é chamado, é criticado enquanto líder do grupo político que há vinte e quatro anos controla os destinos da cidade, manipulando as informações através do jornal "Cidade de Itapira", da "Rádio Clube" e de constante panfletagem. Segundo a oposição, é típico de sua atuação o agradecimento a si mesmo, confeccionando faixas e outdoors em nome da população e de outros. Num clima populista, escutam-se seus discursos inflamados em meio a bateria de fogos, durante a inauguração de um posto de saúde, rua asfaltada, praça ou área de lazer, de um conjunto

¹⁵ Na reportagem : *Risco de desabamento interdita prédios* (Folha de São Paulo, Caderno Campinas, 15/01/2001) podem ser lidos os seguintes trechos sobre minha antiga moradia: *Além das rachaduras e infiltrações, os reboques que fazem a base do prédio também estão soltando e algumas escadas de ferro que levam até os apartamentos apresentam risco de desabar / Os responsáveis pelas obras não foram localizados / A Defesa Civil da cidade não foi encontrada para informar se o estado dos demais blocos do condomínio é semelhante e se podem ser interditados. Pelo menos 150 famílias moram no local.*

habitacional etc. A segunda, nós moradores regularizados vimos a descobrir, era empreendida por uma quadrilha de estelionatários e aproveitadores, que arrombava portas e janelas e depois vendia ou alugava os apartamentos. Era comum que, sob sua proteção, existissem pessoas instaladas com mais de uma moradia ou que apenas a usassem para festas em finais de semana. A combinação dessas circunstâncias inviabilizavam a nossa paz, visto que o poder público se omitia num profundo descaso, responsabilizando a oposição pela situação criada. As prestações abusivas, o desemprego e o subemprego de muitos, a desordem que favorecia a organização de falsários e o refúgio de criminosos e traficantes. Houve depredação dos imóveis, acúmulo de lixo, ligações elétricas irregulares e divergências de toda monta. Taxas de condomínio deixaram de ser pagas, ocasionando atrasos no pagamento de funcionários e revoltas pelos insistentes cortes do fornecimento de água, já que era apenas um hidrômetro que controlava todo o sistema.

Meu casamento foi em junho de 1995. Raquel, orientadora educacional da unidade de Mogi Guaçu, estava grávida de quatro meses. Deixei Itapira e vim residir em Moji Mirim. Carolina nasceu no dia 21 de novembro. E o nascimento de uma criança não é *um momento que possa situar uma cronologia, mas aquilo que interrompe toda cronologia* (Larrosa, 1999). Fui recontratado pela Escola como coordenador de eventos, assumindo inclusive aulas de filosofia de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Esta disciplina inicialmente foi planejada para que interviesse junto aos problemas e conflitos reinantes nas relações entre estudantes e destes/as para com os/as professores/as. Aos poucos fui redimensionando minhas atribuições, voltei a assumir o departamento de vestibulares e passei a realizar as supervisões com a coordenação semanalmente, porém com maior autonomia, mais amadurecido e totalmente convicto de minha disposição em concorrer a uma vaga no programa de mestrado da faculdade de educação da Unicamp.

Nesses já passados dez anos de trabalho com profissionais do Colégio, muitas histórias poderiam ser contadas, que obviamente não caberiam aqui, nas inúmeras admissões e demissões que aconteceram justa e injustamente. Descobri que o jogo ético das cumplicidades organiza-se na informalidade das relações de trabalho, cooperação, competição e comando. Que há nas categorias institucionais - mantenedores, direção,

coordenação, docentes, funcionários, pais e alunos - uma expectativa conflituosa de atuação oriunda da divisão de suas responsabilidades. Ano após ano estive a redigir documentos até revê-los por força da LDB 9394/96, dentre os quais a Proposta pedagógica, o Plano de gestão, o Manual da família e o Manual do professor, além das planilhas de notas, das cartas de segunda chamada para provas perdidas, das fichas de acompanhamento individual, das notificações de advertência e suspensão, das pesquisas para avaliação de desempenho institucional¹⁶, das pautas e registros das infundáveis reuniões de planejamento com pais, professores, coordenadores e diretores. Lembro-me que na revisão do Regimento Escolar encontrei meia página para conta dos direitos dos alunos enquanto três folhas tentavam descrever suas obrigações. Houve reuniões de caráter administrativo na qual pais propuseram uma Escola em sistema de cooperativa e outras em que sugeriram registrar os/as profissionais com salários mais baixos, burlando encargos sociais e pagando a diferença com um caixa dois. Foi negada pelos donos tal proposição e muitos "clientes" optaram pelo pagamento em juízo, enquanto brigavam na novela judicial das cláusulas contratuais e dos valores das mensalidades. Na esfera pedagógica, era nítida a ansiedade em que vivíamos quando tínhamos que participar das reuniões com pais e mestres. As professoras e a coordenação, por mais que se esforçassem, eram sempre criticadas ou desautorizadas publicamente sobre suas idéias e argumentos, alvo anos a fio de mães que se mostravam arrogantes, mal ouvintes e donas de uma razão que veio a se revelar em 1997, quando fundaram uma escola concorrente, associada ao grupo Pueri Domus, denominada "Interativa".

O aumento no número de alunos/clientes e a diversificação dos serviços prestados, sob a tutela da diretriz de formação integral do educando, aliada ao avanço do uso de aplicativos de computação nos diversos setores da escola, fez com que gradativamente incumbências burocráticas fossem demarcando fronteiras sobre as atuações, limitando pela compreensão técnica as diferentes intervenções, corrigindo desvios em favor de

¹⁶ São questionários dirigidos aos pais e alunos e nos quais são avaliados vários itens da organização administrativa e pedagógica, passando pelos diversos departamentos e pelo trabalho dos professores. Conceitos muito baixos implicavam a reestruturação dos serviços ou complementavam referências para demissão dos profissionais envolvidos.

padronizações. Uma insatisfação crescente instigava meu olhar sobre os afazeres que ao se relacionar com as obrigações dos colegas, iam se mostrando mal sabidos dos motivos, uma sensação ambígua que atribuía às dificuldades que enfrentávamos ora ao sistema de ensino adotado, ora a nós mesmos, sob a lógica de falhas geralmente apontadas afirmativamente. Nesse jogo, todos sabiam do discurso corrente, aprendido por crença ou por consenso imposto, aquele em que era preciso sempre usar de estratégias eficientes e eficazes para garantir o melhor desempenho e isso significava aulas e tarefas de casa bem planejadas, provas equilibradas, conteúdos apostilados em dia, calendários equacionados, cuidados com a disciplina da sala, dentre tantos compromissos.

Nesse contexto de acirramento das inquietações, é que fui me esforçando para voltar aos estudos universitários. Precisava que meu pensamento ganhasse novo arranjo, precisava de palavras novas em frases outras. O cerceamento das minhas condições profissionais, a voz do poder de tantas formas ouvida - manda quem pode e obedece quem tem juízo - ou o desencanto com a inviabilidade dos ideais educacionais mais progressistas, por vê-los enfraquecidos pela postura típica da elite assistida e dos herdeiros de seus valores, com suas pretensões tantas vezes reveladas como verdades inquestionáveis, objetivas, demonstráveis. Enfim, se o mestrado passa a ser uma realidade, concordo com Paulo Freire (1992) quando diz que:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas coisas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. (p.18)

Nos concursos de admissão para o Programa de Pós-graduação de 95 e 96 passei pelas fases de documentação e prova escrita e reprovei na entrevista. Para mim era um suplício a pergunta que me faziam sobre os motivos do mestrado. Era como se ela

antecipasse uma negativa que depois se confirmava. Meu gosto pela Psicologia é gosto pela linguagem. Quem fala sozinho briga secretamente com outras pessoas ou situações. No diálogo, a fala baixa escuta como se silenciasse e o que profere pode ser recurso de antecipação do que se quer dizer. Por isso escrever me parece muito mais fácil, já que antes do leitor tomar o texto tem o autor, caso queira, direito aos arranjos que o silêncio permite. Em sociedade, tal exposição depende da linguagem atribuída. Em outras palavras, o outro pode ser, por preconceito, o que falamos que seja. Mas há o imperativo da consciência sobre essa lembrança ou inferência alheia indesejada, permitindo versão contraditória. Daí decorre que encontremos força na mesma dimensão em que supostamente fraquejamos.

Em agosto de 1997 recebi a permissão do Professor Ezequiel Theodoro da Silva para participar da disciplina *Metodologia do Trabalho Docente*. Eram muitos os alunos, mais de vinte. À minha semelhança ouvintes, outros mestrandos ou doutorandos. A ementa foi a seguinte: *Análise da docência como trabalho: descrição, compreensão e interpretação dos aspectos sociais, psicológicos, filosóficos e epistemológicos que o envolvem nas situações concretas de sala de aula e da escola*. O programa visou abordar o movimento de superação das pedagogias liberais burguesas e as críticas decorrentes à chamada didática tradicional, principalmente no tocante ao seu receituário para a formação de professores/as, reconhecendo as necessárias rupturas que causaram no cenário sócio-educacional, porém compreendendo que houve exageros, como se a metodologia de ensino, enquanto específico do conhecimento pedagógico, nada mais tivesse a contribuir. Refletindo a partir desse problema, pretendeu-se a explicitação do trabalho docente enquanto práxis, criação e transformação. Fizemos duas resenhas, o texto síntese dos seminários e um ensaio. O grupo de meu seminário desenvolveu o tema: *Pesquisa Monográfica e o Uso de Banco de Dados*.

A participação nesse grupo familiarizou-me com discursos e preocupações circundantes na faculdade de educação, deixando-me mais a vontade para a entrevista da banca de seleção do concurso de 1997. No primeiro semestre de 1998 já participava como aluno regular da disciplina *Leitura e Ensino*, também coordenada pelo Professor Ezequiel Theodoro da Silva e da disciplina *Teoria das Organizações*, ministrada pelo Professor

José Roberto Heloani. A primeira teve como proposta a análise dos paradigmas teóricos dos processos de leitura, já que um conhecimento crítico destes pode servir como subsídio para a delimitação das fronteiras epistemológicas, permitindo uma melhor sustentação dos programas de ensino que vierem a ser produzidos. Mais especificamente, pretendeu-se um aprofundamento das seguintes linhas de pensamento: funcionalismo norte-americano, construtivismo, sócio-interacionismo, semiologia e história das mentalidades. Assistimos e debatemos o filme *Palavra de Leitor* (1990). Participei com o grupo escalado para o seminário *História das Mentalidades* e das diversas obras indicadas para a elaboração de uma resenha crítica escolhi *Uma História da Leitura* (1997).

A segunda disciplina, desenvolvida com aulas expositivas em tardes de terça-feira de muito calor, pretendeu constituir um estudo crítico das teorias de administração, analisando o Taylorismo, o Fordismo e as mais recentes concepções de domínio sobre o trabalho produtivo. No final do semestre, cada participante pode fazer uma avaliação do curso e uma pequena exposição cotejando o seu projeto de pesquisa e a contribuição da leitura das seguintes obras indicadas:

No segundo semestre de 1998 fiz matrícula para as disciplinas *Planejamento Educacional e Políticas Públicas*, coordenada pelo prof. Nilson Joseph Demange e para *Práticas Sociais da Metodologia*, coordenada pelas Professoras Corinta Maria Grisolia Geraldi e Elisabete M. Pereira e pelo Professor Dario Fiorentini. A primeira pretendeu o estudo dos fundamentos teóricos e práticos do planejamento educacional e da validade de sua aplicação às políticas públicas educativas. O grupo, de cinco participantes, acompanhou de modo muito inconstante as exposições do professor, que visava debater as sínteses escritas, elaboradas de acordo com as pesquisas pretendidas pelos integrantes. Por indicação de uma colega, assistimos ao filme *Ponto de Mutação* (1990). Antes de descrever razões e incursões da segunda disciplina, cabem algumas ressalvas. É que nesse instante do curso o horizonte de meu projeto de pesquisa já optava, mediante reflexão das concepções de leitura, por uma abordagem dialética e dialógica, com forte tendência para a presença de textos de arte literária. Outro dado a ser considerado reporta-se ao fato dramático de não ter conseguido ainda encontrar uma elucidação metodológica para com o problema proposto. Meu grupo de pesquisa de origem é o ALLE (Alfabetização, Leitura e

Escrita), mas devido a restrição de meus dias e horários, fui participando como ilustre intruso, mesmo com os riscos à segurança de minhas convicções, nas reuniões de professores e professoras do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada), que com dedicação e competência alternavam diversificadas atividades acadêmicas somadas ao lançamento e aprofundamento da obra: *Cartografias do Trabalho Docente* (1998). Desse envolvimento, ressalto o prazer de presenciar e passear pelos conceitos de voz e vozes do sujeito, ética e estética em Bakhtin no seminário coordenado pelo Professor João Wanderley Geraldi, da palestra *Pedagogia: Representação e Subjetividade* ministrada pelo Professor Tomás Tadeu, da exposição da Professora Roseli Cação Fontana de sua tese de doutorado *Como nos Tornamos Professoras* e pela oportunidade de ouvir e iniciar meu conhecimento das idéias das Professoras Maria Aparecida Moysés e Cecília Colares em seus estudos críticos sobre as crenças e ciências a respeito das crianças que não aprendem.

Em julho de 99 assisti ao seminário *A Articulação Narrativa da Idéia de Formação*, coordenado pelo Professor Jorge Larrosa Bondia do Departamento de Teoria da Educação da Universidade de Barcelona. Poucos meses antes já assistira uma palestra sua, quando de sua visita ao Brasil por ocasião de lançamento de seu livro *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*, cuja 1ª edição foi pela Editora Contrabando. A programação desse curso de inverno consistia, além dos três dias de conferência do professor Jorge, a participação ativa no I seminário sobre *Leitura e Produção no Ensino Superior* no 12º Congresso de Leitura (COLE), destacando a presença da Professora Nuria Pérez de Lara, também da Universidade de Barcelona (conferência: *Leituras y Experiência del Otro*).

No segundo semestre de 1999 integrei o subgrupo de trabalho do *Cartografias II*, denominado *Polifonias do Silêncio*, coordenado pelas Professoras Roseli Aparecida Cação Fontana e Eliana Ayoub, tendo a proposta de leitura, discussão e produção de textos, pautando-se em Bakhtin e na experiência profissional de cada integrante. A conclusão do grupo em síntese foi um desejo para que eu almejasse como valor uma redação própria, que revelasse minha experiência pela força singular do que tinha a dizer. Foi então que o abandonei - subgrupo ou o texto - em favor dos escritos para qualificação, cuja banca

composta pela Professora Lilian Lopes Martin da Silva e pelos Professores João Wanderley Geraldi e Ezequiel Theodoro da Silva, orientador deste projeto, concluiu que no memorial havia um mestrado em narrativa de formação.

Mas como chegamos a ser o que somos? Larrosa (1999) refletindo sobre as *Confissões-Diálogos-Sonhos* de Rosseau diz que o autor inaugural dessa literatura subjetiva, na qual a razão universal ilustrada está convertida numa fonte de erro, é um sabedor da "falsa consciência" dos homens sobre si mesmos. Rousseau, *...um grande escritor num século de grandes escritores* (p.25), *...Consciente, como poucos, de viver num mundo capturado nas aparências e sabedor do funcionamento secreto da maquinaria do engano* (p. 26). O sujeito proposto precisa revelar-se num projeto literário, cujo paradoxo reside em que o mais íntimo (verdadeiro) do ser está feito de palavras, já que existe na linguagem, que por sua vez é cultural, convenção e por isso mesmo nem sempre digna de confiança. A narrativa nos é, portanto, a possibilidade de juntar fragmentos e sermos a partir do que somos capazes de contar sobre o que somos. Diz Larrosa: *Nesse paradoxo, a escrita de Rosseau diz algo como o seguinte: ...sou palavras, estou feito de palavras, mas as palavras não me dizem, tenho de calar, e quando as palavras calam e me encontro na intempérie, pergunto "que sou?"* (p. 25).

É propício na sabedoria a condição de ouvir sem julgamento, o que significa que o inconsciente de quem fala somente pode ir até o inconsciente de quem ouve. Se fechamos rapidamente um livro ou se nele pregamos os olhos é porque existem acontecimentos que passaram pela elucidação dos afetos, conhecidos ou não, cujo entendimento implicaria também a análise dos desejos e, doravante, das recordações. E se a experiência é por excelência uma expressão de liberdade e se a associação livre faz uma palavra desencadear outra, um pensamento permitir outro, ludibriando disfarces ao mostrar como escolhe suas máscaras, seria instigante refletir que a subjetividade nos acolhe sem consentimentos premeditados.

A leitura, portanto, nos remete a outros escritos [e lidos] e nos põe a passear o olhar, interessados que estamos, como as crianças, pelas paisagens. É bem parecida em

sua força com a maneira condensada pela qual os sonhos se apresentam. Segundo Frazer (apud Borges, 1983:50), *os selvagens não distinguem entre a vigília e o sonho. Para eles os sonhos não passam de mais um episódio da vigília.* E essa compreensão dos selvagens, segundo Borges (Ibidem) *coincide com a das crianças, que também não distinguem perfeitamente entre a vigília e o sonho.* Para exemplo dessa intersecção, cito um em que me vi regressado à Escola que trabalho, porém no ano de 1993. Convidei todos os alunos tabagistas, e eram muitos, para uma reunião e disse-lhes que minha origem era de 1999. Incrédulos me fitavam, alguns com ironia desviavam olhares. Pelas expressões, provocadas por minha fala, percebi e recordei seus rostos. Para terminar, eis que chega então o coordenador pedagógico, fumante inveterado, me pergunta? Por que até então você não se encontrou? O que me surpreende é que consigo recordar uma resposta vaga e imprecisa.. Disse algo assim: O que sou aqui é o que lembro de ter vivido. Portanto, revejo agora que ao recordar, sou eu mesmo que me recordo e me projeto. Uma memória do futuro que se enraíza na experiência. Para Borges (1983) *os sonhos são a atividade estética mais antiga* (p.59), cuja análise apresenta uma dificuldade especial, visto que *não podem ser examinados diretamente. Só podemos falar da memória que temos dos sonhos. E talvez a memória que temos dos sonhos não corresponda precisamente aos sonhos* (p. 47). Pensando assim, ponho-me lembrando o romance *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago (1995), um visionário moderno, segundo o prefácio de Nestrovski¹⁷, quanto à responsabilidade dos que possuem olhos, ou seja: *Recuperar a lucidez, resgatar o afeto: essas são as tarefas do escritor e de cada leitor sabendo ou desconfiando que dentro de nós existe algo que não tem nome e isso somos nós.*

Escrevi o memorial porque era uma exigência do programa. Daí se conclui que foi por puro acaso que aconteceu de ser ele um achado metodológico, *excetuando que não existe acaso, pois o que chamamos de acaso é o nosso desconhecimento do mecanismo da causalidade* (Borges, 1983:21). Uma explicação pode ser a seguinte: É que as pessoas integrantes da banca, enquanto leitoras, estão *longe de serem escritores, fundadores de um*

¹⁷ Arthur Nestrovski é professor de pós-graduação do departamento de comunicação e semiótica e coordenador do Centro de Estudos da Cultura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; é autor, entre outros, de *Ironias da Modernidade* (Ática).

lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas (...) são viajantes; circulam em terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram... (Certeau, 1994:269-270).

O valor de minha formação acontece hoje. Hoje sou, feliz por tudo que representa o que já aprendi e inquieto pelo pouco que pode haver nesta representação. Ontem mesmo não imaginava as leituras que fiz. Amanhã o que posso ter diante dos olhos e por quais propósitos? O domínio das razões é tão frágil e singular. O poema que me espera ainda não possui versos e não consigo entender a maioria dos meus sonhos. A certeza que tenho é que a vastidão das produções editoriais, de todos os tempos, faz o próprio saber gradualmente reconhecedor da boa literatura. Acompanho as críticas, tento outras línguas, guardo histórias, mitos e autores, espero jornais e revistas como se fossem eternos, compro livros - quando posso, com a ilusão de serem únicos. Saber ler é ser capaz de suportar as piores provocações, é trabalho árduo de perder-se numa vastidão de signos e tentar ouvir suas vozes uma por vez, aceitando as letras do autor morto e depois calar-se profundamente, até que se possa dizer ou escrever a respeito. Entretanto, insisto, existirá sempre a possibilidade do silêncio desejar-se contínuo.

Mogi Mirim/Itapira/Mogi Guaçu - 10/07/1996.

Prezado Cláudio Errerias:

A reforma na casa de meus pais está sendo bem sucedida. A Isabel guardou suas próprias férias para as pinturas das paredes e compraram também móveis novos. Entretanto, o fato que mais despertou minha atenção foi uma estante arranjada com prateleiras logo atrás do "banheirinho de fora".

Na noite de três de maio minha filha esteve já com dez dias de infecção bilateral no ouvido e, caso não bastasse, uma virose que lhe dava vômitos e diarreia, que não tardamos em adquirir. Era mais ou menos 8 horas da noite e a Raquel acordou em pânico, gritando para eu acudir a menina, que segundo sua percepção, estava dependurada pelas grades do berço. Acalmou-se com custo, pois insistentemente a alertei para que compreendesse que tudo estava bem. A menina dormia tranquilamente.

Mais tarde, por volta das 10 horas, a vizinha nos acordou com repetidos chamados. Confesso que acordei bravo, como se fizesse valer todas as noites perturbadas e mal dormidas. Recebi a notícia...meu tio Paulo, ...aquele que tinha epilepsia... havia falecido. Voltei a dormir a pior das noites de vida casada e como não podia sair com minha filha, me acostumei com a idéia de ir para Itapira somente no sábado de manhã.

Foi muito triste... sofri por mim e ajudei no que pude. Sofri por minha mãe que perdera um irmão, cuja atenção e carinho tanto dedicou por tratar-se duma pessoa que em seus últimos dois anos variou em crises persecutórias, alcoolismo e internações, lutando por uma sanidade distante. Deixou um bilhete dizendo ter uma vida inútil e um "Adeus pra todos". Usou um pedaço de corda e enforcou-se no banheiro de sua casa empoeirada, como se há tempos não morasse mais lá. Meu pai o encontrou.

Desse modo, vamos conduzindo nosso luto; fazendo prateleiras à semelhança de um jazigo. Nela, minha primeira família guarda as ferramentas, parte delas que meu tio deixou e ficaram conosco...

CONTAZ / NAZMAK /
 narrativa: piresis e metáfora
 FLASH BACK
 auto-desceberça

PERCURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
 — HISTÓRIA DE VIDA / TESTEMUNHO
 (narrativa ep. macro/ep. de front)

DE FORMANDO A FORMADOR FLASH ON
 EM PROCESSO / ACAD II // ENGASTAMENTO II

- INSTABILIZAR O ESTABILECENDO
- PRÁTICA / DESENVOLVIMENTO
 — Grupo de formação / DESENVOLVIMENTO
 — práticas de pesquisa / DESENVOLVIMENTO
CRÍTICO

FLASH FORWARD
 PROTEÇÃO

TEMAS AVANÇADOS, — futuro
 MAS NÃO TRATADOS. — Dificuldade de
 MOSTRAR ENTENDEDO — linguagem
 — limites da
 pesquisa.

REFLEXÃO III & ANÚNCIO
 DE OUTRO

PARTE II

AS ESCOLHAS E OS PORQUÊS METODOLÓGICOS

O problema não é inventar. É ser inventado hora após hora e nunca ficar pronta nossa edição convincente.

(Carlos Drummond de Andrade, 1987)

1. TEMPO: SENTIDO DE TRÊS DIMENSÕES

Sei do respeito que Paulo Freire tinha para com a sabedoria popular, principalmente compreendida na voz dos humildes, tanto que afirmava que:

... a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.(...) de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (1992:20)

Assim posto, fico a vontade para narrar mais um "causo" que considero interessante. Conta-se que um sujeito estava procurando nas redondezas de sua casa a chave¹⁸ que perdera. A noite já vencia a tarde quando de passagem um conhecido o viu em tal aflição, prontificando-se em ajudá-lo. Lá pelas tantas, perguntou resabiado o bom samaritano: — Tem certeza que o senhor perdeu a chave da casa aqui mesmo nesse gramado? — Não, respondeu o morador, ...perdi foi é pra outro lado, mas resolvi procurar aqui porque está mais claro.

Digamos que metaforicamente os lugares onde se encontram a chave não sejam linearmente dados, planamente compostos, em ordem, iluminados. Tratam-se pela incerteza, do imprevisível e, portanto, de não-lugares. A procura (pesquisa) é que quer compreendê-la tanto na heterogeneidade do terreno quanto das pessoas (sujeitos) que nele vagam. A dúvida está presente e o trabalho é coletivo. Os resultados são achados de

¹⁸ (...) Sou devedor do meu passado,
cobrado pela chave.
Que sentido tem a água represa
no espaço onde as estacas do curral
concentram o aboio do crepúsculo?
Onde a casa vige?
Quem dissolve o existido, eternamente
existindo na chave? (...)

(Drummond, 1987:64)

teorias amarradas, de encaixes que se identificam em simetria oposta ao que permitem abrir ou fechar, que por força humana se movimentam dentro das portas, dos impedimentos, dos segredos das trancas... e assim permitem trânsito ou seguram informações, isso senão se perdem. Penso novamente em Drummond (1987:41): *A porta da verdade estava aberta, mas deixava passar meia pessoa de cada vez.* A casa, bem... a casa, é um desenho que a gente gosta de fazer desde criança.

Pretendo situar a investigação teórica, inserida nessa trama de razões, filosófica e metodologicamente, agrupando dados e informações da prática desse movimento de pesquisa-ação, desejando processar resultados confiáveis por serem originados de uma perspectiva de política interdisciplinar, nascida da experiência escolar partilhada, refletindo sobre os motivos institucionais que a desautorizam em sua autonomia, criticidade e eticidade e, quem sabe, reveladora dos modos de ser e estar emancipatórios da condição docente estudada.

Para a explicitação desses fins, diria que existem três dimensões que se intercalam. São movimentos temporais que arquitetam com forma e conteúdo esta pesquisa. Suas sobreposições são recurso de imagem que adotei para relativizar quaisquer idéias de continuidade linear, embora corra o risco de, a despeito de não querê-las, codificá-las nessas linhas. Nessa perspectiva, Conelly e Clandini (1995:38) ressaltam que:

Em termos gerais, o passado transmite significatividade, o presente transmite valores e o futuro transmite intenção. A explicação narrativa, e portanto seu sentido, está constituída de significatividade, valor e intenção. Por estar relacionadas com a estrutura do tempo, estas três dimensões do sentido ajudam o escritor a estruturar tramas nas quais a explicação e o sentido, em si mesmos, tenham uma estrutura temporal.

A primeira instala-se sem início previsto, consolidado que está pela inserção e constituição de minha vida na cultura, na história, na sociedade. Descrevendo assim, parece que meu nascimento seria um marco razoável. Os aniversários costumam ser

lembrados, ritualizados como as demais pontuações que fazemos no cronológico adotado. Porém, os acontecimentos que o precederam muito importam como constituintes de minha essência, mas diferenciam-se dos que o procederam pela constatação de serem os anteriores totalmente alheios e independentes de minhas vontades e escolhas. De outro lado, o tempo me contém a partir do tempo que disponho. O plural, embora livre de minha insignificância, está sob o jugo de meu saber singular. O passado que detenho me lembra pela degradação da matéria, pela transitoriedade das estações, pelo esquecimento de algo que não mais posso fazer, nossa condição humana de provisoriedade e de inconclusão. As forças que condicionam minha consciência são nela partes integrantes porque estão carregadas de significados. A formação aqui está compreendida como existindo a partir do existido, que por sua vez dialeticamente altera-se com a presença atuante do ser.

Antes que meu poder de autor seja subtraído pela força idealizada do leitor, declaro encerrado o primeiro movimento lá para o dia 20 de março de 1999, a partir das 9 horas. Esta é a primeira data dos muitos encontros do **Grupo de Estudos dos Sábados**¹⁹. Um limite arbitrário, apenas um recurso didático para demarcar o campo da pesquisa. A segunda dimensão vem sendo conduzida, gestada e libertada por seu antecessor na medida em que vão se sistematizando as noções sobre pesquisas educacionais que focalizam o trabalho docente. Dessa forma, sei que é impossível aos sujeitos interagirem com o mundo e ao mesmo tempo absterem-se de escolhas. O possível é que tais escolhas sejam ingenuamente percebidas pelos sujeitos como desligadas, alienadas da eticidade, politicidade e historicidade que as contém. O pensamento somente se desvincula da realidade material de modo a ser e formular objetos imanentes por intermédio de crenças ideológicas e, nesse sentido, toda escolha tem uma explicação sujeita a análise. Dessa interdependência Paulo Freire (1996:36) diz que *A necessária promoção da ingenuidade à*

¹⁹ Formado por professoras do ensino fundamental - em sua maioria de 1ª a 4ª séries - e do ensino médio, duas orientadoras educacionais, um coordenador e uma coordenadora pedagógica e um psicólogo escolar, num total de quinze integrantes. Segundo Fiorentini; Souza; Melo (1998:333), numa perspectiva pautada pela epistemologia da prática docente reflexiva crítica, *os professores do ensino fundamental e médio poderiam organizar-se em grupos de estudo/pesquisa de modo a buscar coletivamente a superação de suas práticas curriculares, promovendo assim o próprio desenvolvimento profissional.*

criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza andam de mãos juntas. Assim, enquanto seres histórico-sociais, comparamos, questionamos, valoramos, intervimos, escolhemos, rompemos, enfim, nos formamos.

Escolher já traz dentro de si as recusas feitas, as perdas inevitáveis de nossa humanidade biológica e social. Nessa dimensão existencial, posso supor que a consciência se faz também no deslindamento das perdas que se encontravam naquilo que, desejado ou não, foi perdido. Não há como existir sem elaboração, recuperação, reparação e substituição do existido. O reconhecimento dos sentimentos inconscientemente envolvidos integram o pertencimento do ser como suposto sabedor da realidade. Assim, o poeta que acompanhava Sigmund Freud e um amigo num passeio, acontecido no verão de 1913²⁰, declarava que a beleza daqueles campos não lhe provocava alegria, visto saber de que tudo no mundo estava fadado à transitoriedade. A partir dessa experiência, escreveu Freud (1916):

Não vi como discutir a transitoriedade de todas as coisas, nem pude insistir numa exceção em favor do que é belo e perfeito. Não deixei, porém, de discutir o ponto de vista pessimista do poeta de que a transitoriedade do que é belo implica numa perda de seu valor. Pelo contrário, implica num aumento! O valor da transitoriedade é o valor da escassez no tempo. A limitação eleva o valor dessa fruição. Era incompreensível, declarei, que o pensamento sobre a transitoriedade da beleza interferisse na alegria que dela derivamos . (p. 345)

²⁰ Um ano antes do início da primeira grande guerra, que segundo Freud (ibidem p. 346): *lhe subtraiu o mundo de suas belezas. Não só destruiu a beleza dos campos que atravessava e as obras de arte que encontrava em seu caminho, como também destroçou nosso orgulho pelas realizações de nossa civilização, nossa admiração por numerosos filósofos e artistas e nossas esperanças quanto a um triunfo final sobre as divergências entre nações e as raças. Maculou a elevada imparcialidade da nossa ciência, revelou nossos instintos em toda a sua nudez e soltou de dentro de nós os maus espíritos que julgávamos terem sido domados para sempre por séculos de ininterrupta educação pelas mais nobres mentes.* (Obs.: A respeito dos contornos afetivos diante das perdas, ver FREUD, Sigmund. *Luto e melancolia (1915-1917)*. In *Obras completas*, vol. XIV. Rio de Janeiro/RJ: Imago, 1974).

Pensando assim, vislumbro as contribuições da psicanálise, enquanto método de investigação, uma arqueologia da alma, que venho aprendendo desde a graduação, principalmente por seus confrontos e críticas à racionalização técnica. Nessa problemática da ação arbitrada perante o mundo, Koltai²¹ acredita que *...a psicanálise, apesar de assediada pelo movimento de racionalização técnico-científico que vem tomando conta de todos os campos da atividade humana, resiste. Por não ensinar o sentido da vida, mas permitir que o sujeito, ao questionar sua história e suas escolhas, encontre um sentido para a própria vida, ela permanece a meu ver, uma aventura possível.* (grifo meu). Nessa mesma entrevista e discussão a respeito do futuro da psicanálise, instigadas pela reportagem do Jornal Folha de São Paulo (18/07/2000) sobre vinda da exposição *Freud: Cultura & Conflito*, aberta em Washington (outubro/1998), em Nova York (abril/1999) e Viena (outubro/1999) e em São Paulo, no Masp (outubro/2000), Costa²² diz que *... Quando alguém explicar em termos de campos magnéticos, interação enzimática e processos metabólicos porque achamos um quarteto de Schubert ou um aforismo de Nietzsche tão belos ou verdadeiros, do ponto de vista ético, nesse pretense mundo, saberes como a psicanálise se tornarão dispensáveis.* Sobre este futuro que todos os dias aparece, Scliar²³ conta a história de um sujeito angustiado por não ter certeza se amava a namorada, recebendo dela um ultimato quanto à data de casamento. Resolve então ser

²¹ *A percepção de que a análise da cultura inaugurada por Freud não representa a aplicação da psicanálise a um conteúdo que lhe é estrangeiro (seja este uma obra de arte ou então um hábito religioso) exige sempre um trabalho que se renova no tempo e no espaço histórico, pois assim como não podem haver duas culturas idênticas, a inserção social da atividade e da teoria psicanalíticas jamais possui um perfeito equivalente. Neste livro, a autora contorna com sensibilidade a armadilha da separação entre psicologia individual e teoria da cultura, ao reconhecer no conceito de estrangeiro uma trilha que conduz a debates que atravessam simultaneamente as esferas da psicanálise e da política, e evita reduzi-las uma à outra, lançando luz sobre questões que ultrapassam o terreno da psicanálise e que precisamente por isso lhe são indispensáveis.* Sobre o livro: Política e Psicanálise. O Estrangeiro; da psicanalista Caterina Koltai (in CARONE, André Medina. *Trilhas freudianas*. Folha de São Paulo, 8 julho 2000. p. 6 - Especial: Jornal de resenhas).

²² Jurandir Freire Costa, psicanalista, colunista do caderno Mais, da Folha de São Paulo, autor de *Sem fraude nem favor*, entre outros.

²³ Moacyr Scliar, médico e escritor, autor de *A orelha de Van Gogh* e *Leopardos de Kafka*, ambos pela Cia das Letras, entre outros. Escreve sua coluna na Folha de São Paulo, às segundas, um texto de ficção baseado em matérias publicadas no jornal. O texto em questão (10 julho 2000) chama-se *A prova do amor* e pautou-se pela reportagem *Amor é detectável por meio de tomografia, dizem pesquisadores britânicos*, publicada no caderno Ciência, Folha de São Paulo, 6 julho 2000.

cobaia nos testes ingleses de detecção do amor em regiões específicas do cérebro. Pelo diagnóstico recebido não tinha mais dúvidas, era verdadeiro seu sentimento. Diante da certeza, casa-se. Posteriormente, nas crises conjugais, perguntava: *e se tivessem trocado a tomografia?*

Fazer a pesquisa-ação escolhida significou neste trabalho a negação de pelo menos duas outras propostas de pesquisa educacional. Obviamente, não se trata aqui de categorizá-las como sendo as únicas pesquisas possíveis no tema e recorte que, objetos também de escolha, descrevem e se inserem. São elas:

- a) Observar o cotidiano escolar, presenciando salas de aula, referenciando o tema das dificuldades de aprendizagem sob a luz de alguma teoria aplicada à educação. Depois estudar os registros dos relatórios obtidos e apontar os inconvenientes metodológicos constatados na prática das professoras em suas relações didáticas com crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.
- b) Eleger casos de crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem, estruturando um grupo de controle e relatórios para avaliação de seus ambientes e dados de anamnese, amparando-se em teorias específicas para o problema. Depois dos diagnósticos, aplicam-se as intervenções, comparam-se os resultados e postulam-se os programas que poderiam ser adotados nas instituições estudadas.

O relevante é que ao sabê-las perdidas, resultantes de minha inconclusão, aprofundo os saberes que nelas se abandonam. Essas conexões interpretativas são dialógicas porque se buscam e se encontram em debates, ou seja, podem ser públicas, coletivas e temporárias em suas conclusões. Assim democraticamente colocadas, permitem a criticidade e a conseqüente transformação da conduta ingênua. A concepção dialética está infiltrada nas próprias contradições que argumentam o juízo individual e social das escolhas feitas.

A crítica principal à primeira proposta está em que esta faz preponderar o saber científico de maneira a demonstrar e confirmar os erros da prática docente. Certamente

que isso não implica em concordar e aceitar clichês ideológicos ou mediocridades que pela ação docente deponham contra a integridade física, moral e intelectual do ser educado. Implica sim, em reconhecer que são muitas as variantes entre o autoritarismo e a licenciabilidade da ação educativa, que ela envolve e produz relações incertas, cuja totalidade, no contexto desse olhar acadêmico especializado, não pode ser levada em conta e menos ainda alcançada.

A segunda proposta é uma repetição rebuscada do que na prática acontece frequentemente nas escolas, sejam elas públicas ou particulares. Quantos artigos, textos, ensaios, teses, testes, livros passaram por minhas mãos desde 1986, ainda no segundo ano de psicologia, quando era supervisionado para pretensiosamente atender crianças na Clínica de Psicologia Aplicada (CPA/Unesp-Assis), geralmente triadas pelas escolas da periferia como portadoras de distúrbios de aprendizagem? Quantos convites para palestras, cursos, congressos nessa linha vi em murais das salas de professores das escolas onde presto meus serviços? E quantas vezes duvidei dos diagnósticos e encaminhamentos que fiz sob a ausência de uma Escola mais competente e aberta às diferenças, invadida pelo discurso das clínicas que a rodeavam: Quanto mais cedo tratar, melhor?

A terceira dimensão abraça as anteriores e visa situar metodologicamente alguns resultados da pesquisa, compreendendo as razões de desenvolvê-la numa escola particular, num Grupo de Estudos, com leituras de arte literária e acadêmica, vídeos, debates, relatórios, entrevistas e produção escrita sob o pretexto do tema das dificuldades de aprendizagem. Tentar descrever o porquê dessas escolhas feitas é também dizer sobre o que nelas se encontra, procurando deixar um sentido de inacabamento, de abertura, de devir histórico. Por exemplo, quando digo: "O que não tem remédio, remediado está", expresso que o motivo tem uma situação interna própria, mas que se revela também pela ausência de outra possibilidade. A frase de sabedoria popular pode ser interpretada como sinônimo de desencanto, de que nada adiantaria uma iniciativa de mudança. Pode ser pensada, é bem provável, como muito melhor que seu antônimo ideológico, no qual tudo se pode quando se quer... basta lutar. Uma ou outra ou outras, ficam ao gosto do freguês.

Entretanto, esse dilema se redimensiona com o raciocínio profundamente político que Paulo Freire (1996:59) faz sobre a liberdade de nossas ações. Diz ele:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Faço a pesquisa numa escola particular porque em 1998, quando ingressei no programa de mestrado, foi um ano de significativos cortes no número de bolsas para pesquisa da Capes. Achei mais honesto solicitar a bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), já que não continha em suas condições nenhuma restrição ao fato de meu registro empregatício, desde que o abandonasse depois de conseguida a bolsa, e também porque fiz o pedido um ano depois, tempo precioso de idéias bastantes para um projeto escrito. A solicitação foi negada. Para esses dois primeiros anos tive que negociar com a empresa em que trabalho, cumprindo minhas quarenta horas semanais, tendo dois dias com período noturno mais uma manhã dos sábados para compensar as terças que usava para freqüentar as disciplinas na Faculdade de Educação. Em 2000 reivindiquei 32 horas semanais com as quintas livres, sem rebaixamento de salário, alegando que precisava agora me dedicar à dissertação e conclusão dos créditos. Sem dispor de mais tempo, minhas idéias de trabalhar com professoras do ensino público foram amargurando na espera. O recorte do estudo, por sua vez, aprimorou-se ao circunscrever o tema das dificuldades de aprendizagem numa realidade que não representa as condições sociais da maioria, signatária da qualidade total, esculpida para manter seus domínios, creditada no conhecimento de conteúdos para eleição dos melhores. Realidade que pode ser criticamente comparada, pelo fio do tema, com dados de pesquisas feitas no ensino público e de estatística das condições sociais da educação e infância no Brasil, incluindo também as expectativas e perspectivas do trabalho docente.

Ao propor um Grupo de Estudos pretendi que, dentro das Escolas, onde seus integrantes cuidam diariamente pelos seus empregos, se delimitasse um outro lugar que, mesmo privilegiado para as intenções do mestrado, pudesse constituir-se coletivamente em nossas vidas como uma alternativa não institucional de divisão, discussão e avaliação do trabalho, com especial atenção para a prática das professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Delimitar um espaço "dentro de" e ainda novo significa reconhecê-lo contido, menor, diferente, desconhecido, talvez fobicamente estranho. Daí a importância de analisar a dimensão e características das orientações escolares (projeto pedagógico, apostilas e hierarquia instituída) e suas correlações, inclusive ideológicas, com a autonomia docente. A partir dessas premissas, gravar os encontros e transcrever as fitas cassetes, já que "*verba volant scripta manent*"²⁴, subvertendo um suposto roteiro metodológico ao definir os critérios de seleção das falas depois de experimentada a dinâmica das reuniões dos sábados. É que pensei ser necessário ancorar-me primeiramente nos sentidos produzidos pelo Grupo a respeito de seus encontros de sábados, aceitando suas compreensões, leituras e engajamento para posteriormente destacar os modos de aparecimento do tema, juntando-os às informações de um questionário mais específico.

As leituras, por sua vez, foram planejadas em três blocos, sendo:

a) Autonomia docente e a provisoriedade do conhecimento:

Uma vez, meses antes do início do Grupo de Estudos, pegando uma carona com um professor de História até a unidade de Itapira, já que resido na cidade de Mogi Mirim, comentei que estava lendo *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Lá pelas tantas de minhas observações disse-me confiante que, para ele, Paulo Freire era um teórico já ultrapassado. Minha vontade foi de perguntar ao prezado colega se já lera todas as obras, ou pelo menos uma, do autor que criticava. Este tipo de argumento, embora pareça arregimentado, é pífio. Preferi mudar de assunto e recolocar silenciosamente a pergunta para minha própria história. A resposta foi que era inegável o

²⁴ *A palavra voa, a escrita permanece*, frase citada por Millôr Fernandes na entrevista de Alcido Leite Neto, quando perguntado por que preferiu fazê-la por escrito (Jornal: Folha de São Paulo, Caderno: Ilustrada, 24 julho 2000, p. 14).

fato de que nos 15 anos envolvido com questões e problemas da psicologia e da educação só agora tinha em mãos uma obra, dentre tantas, de um pensador brasileiro tão valoroso. Em outras palavras, se um dia Freire foi modismo, devo ter perdido o bonde também para tantos outros intelectuais da mesma estirpe atuante e inconformada, inovadores e corajosos para com a importância do ato educativo, respeitosos para com o que é público, democrático, justamente livre, sabedores das implicações que determinadas políticas tiveram ou podem ter para com os destinos do país em que vivem.

Na filosofia, como aponta Marilena Chauí (1995:49), precisa-se de distância para se perceber num período os traços que o marcam, que inseridos numa visão de conjunto permitem a generalidade. Este prazo parece bem menor nas "falas teóricas" presentes nas escolas onde trabalho, resultantes que são da certeza do modo como se ensina e se aprende ao defenderem a evolução tecnológica para as diversas salas, com os aparatos de multimídia, apostilas com qualidade gráfica e conteúdos certos para as aulas certas, provas semanais, simulados para o ensino médio corrigidos por leitora ótica, laboratórios de informática e ciências etc. Mas acontece que somo em meus ouvidos essas idéias de concepção de "*Ensino bancário*" às expressões de ordem como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), transversalidade, construtivismo, interdisciplinaridade, inteligência emocional e, quando diante das imperfeições da adaptação do/a aluno/a, diagnósticos como síndrome do pânico, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção etc. Autonomia, por exemplo, é um doce encontrado nas bocas quando se quer do professorado competência para que cuidem sozinhos/as de seus problemas, pois, nessa expectativa, não se pode confundi-la com liberdade. Vejo assim, nesses exemplos das confusões que se sucedem, que a importância de nossa formação profissional está também no que despendemos para o arranjo ideológico dos conceitos, por mais técnicos e fundamentados que se apresentem na realidade.

Dimensionando que a proposição de leituras novas não significava em minha coordenação a idéia da inexistência do ato de ler na vida das professoras, que o mesmo adjetivo serviria na abordagem das experiências de outras pessoas e que a superação conceitual, e não a ruptura, era a temporalidade intencionada para refletir a autonomia

docente, condição essa sem a qual o Grupo não se conceberia, organizei um corpo de textos para este primeiro bloco, tendo como base para esse início de "projeto de leitura" a obra de Paulo Freire, aquela que fez de sua aparição numa viagem um diálogo agora ainda mais difícil de ser esquecido.

b) Sócio-interacionismo:

Deveria existir nessa pesquisa um método que, ao ser dominado, servisse para eleger os registros corretos, naturais em sua manifestação, que balizassem minhas indagações e conclusões teóricas. Em suma, a existência desejada seria condição essencial para sua perfeição. Essa certeza intuitiva é tão evidente como a máxima de Descartes, e por isso, "*Cogito, ergo sum*". Gaarder (1995:252), através das reflexões de suas personagens²⁵ diz que *...De Sócrates a Platão parte uma linha direta até Descartes, passando por Santo Agostinho. Todos eles eram racionalistas convictos. Para eles, a razão era a única fonte segura de conhecimento. Então, para a razão humana, quanto mais evidentes forem as características da realidade exterior, suas propriedades quantitativas, suas relações matemáticas, certo é o fato de serem verdadeiras. Já as propriedades qualitativas, por dependerem dos sentidos, não são dignas de confiança. Mas aquilo que percebemos com a razão não acontece no corpo, e sim na alma, na mente, independentemente da realidade material* (idem:260). Isso porque a substância do pensamento, da alma, diferentemente de sua extensão material, não ocupa lugar no espaço e, portanto, não pode ser decomposta em unidades menores. O homem é um ser dual, sendo sua parte física resultado de uma mecânica arrojada, cujo funcionamento está sob os desígnios da natureza, e somente sua parte espiritual é capaz de operar de maneira livre.

O interessante é que quando perguntamos aos/às alunos/as de ensino médio ou extensivos sobre o que pensam ser o/a bom/a professor/a obtemos, com certa ênfase comum, a seguinte resposta: é aquele/a que domina a matéria. Daí decorre que a didática,

²⁵ É muito inventivo e atraente como o autor Jostein Gaarder artilhosamente organiza a relação entre criador e personagens em seu romance *O Mundo de Sofia*. As citações dessa obra são falas do professor de filosofia Alberto Knox em seus diálogos com a jovem Sofia Amundsen.

a sala, a aula, o saber e o ser da docência sejam carregados dessa qualidade de matéria. Segundo Greene²⁶ (1995), freqüentemente trata-se o/a professor/a como agente de um propósito exteriormente definido, como se não tivesse uma vida própria, um corpo, uma linguagem, uma história ou uma interioridade. Os especialistas, por sua vez descrevem *a um bom professor como alguém infinitamente seguro, atento e complacente, tecnicamente eficiente, insensível às mudanças de humor. Provavelmente o definam pelo que se espera que desempenhe na sala de aula, como todos os fios bem atados e todas as dúvidas resolvidas* (p.85). Entretanto, sabendo que *...não é possível compreender um projeto educacional fora de um projeto político, nem este fora de um projeto antropológico, isto é, de uma visão de totalidade que articula o destino das pessoas como o destino da comunidade humana* (Severino:1986:XV), é justo aprofundar nessa pesquisa a contribuição que os pressupostos pedagógicos do Sistema Anglo de Ensino desenvolvem para este imaginário de competência docente e suas correlações ideológicas com programas neoliberais de qualidade total, produtividade, competitividade, e exigência apenas da qualificação técnico-científica para a docência²⁷, da Educação como negócio lucrativo, que encontra na disposição de uma classe social mais favorecida, uma clientela²⁸ para comprar um produto precioso, que junta seus iguais, reforça a credibilidade na organização política e econômica que defende seus interesses e domínios

²⁶ Maxine Greene tem ensinado Língua e Literatura inglesa e Filosofia da Educação. Atualmente é professora emérita de Filosofia e Ciências sociais no Teachers College da Universidade de Colúmbia, Nova York e fundadora e diretora do Teachers College Center for the Arts, social Imagination and Education. Integra em seu trabalho uma visão existencialista com a tradição pragmatista derivada de Dewey. Entre seus livros destacam-se: *Existential Encounters for Teachers* (1967), *Teachers as Stranger* (1973) e *Landscapes of Learning* (1978) (*Déjame que te cuente, 1995*).

²⁷ Vide os programas e investimentos de formação à distância ou então o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, principalmente em seu artigo 3º - da organização curricular - no § 2º: *A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores* e § 3º: *Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo disciplinar e metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.*

²⁸ A classe média quer, então paga o preço. Enquanto a inflação, no período de janeiro a junho de 2000, foi de 0,87%, os gastos com ensino no mesmo período subiram 9,33% (Caderno: Folha Dinheiro, Folha de São Paulo, 10 julho 2000, p. F1).

e, o que é pior, redimensiona a eficácia do ensino privado quando comparado ao sucateamento e ausência do público. Depois de investigados, concebê-los dialeticamente e criticá-los nos pontos falhos que os unem ao discurso mercadológico, mediante a premissas de que o pensamento está intrinsecamente vinculado às suas condições históricas reais de produção. Cabe à ideologia mascarar este vínculo, organizando um conjunto de crenças que não são representações objetivas da realidade fundamental, que é de natureza econômica, pois todas as formas de consciência não possuem existência, história e desenvolvimento próprios.

Nessa reflexão, vislumbro a contribuição de Konder (1981:165), para a qual o concreto é resultado de um trabalho que, partindo de uma representação caótica, complexa e abstrata vai por análises decompondo seus conteúdos e depois retorna, chegando a uma nova totalidade, agora constituída de múltiplas determinações. Citando Marx, diz que *O concreto é concreto porque é a síntese de várias determinações diferentes, é unidade na diversidade*. Portanto, o conhecimento não é um ato e sim um processo, que não pode valer-se da intuição como instrumento privilegiado. Nesse sentido, complementa:

*Para que o nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde - quer dizer: para nós podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos - , precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão **mediata** delas. (Idem: 166) (grifo do autor)*

Outra premissa importante é que a linguagem, enquanto mediatizadora da interação entre o homem e o real, constitui referência primordial para o aprendizado, que antecede o desenvolvimento da inteligência. A palavra, uma convenção social, um conjunto de signos construídos historicamente, possui em seu significado, unidade comum à linguagem e ao pensamento, a competência de multiplicar-se, já que qualquer objeto ao ser pensado vincula-se - medeia-se - pela palavra, que ao ser explicitada necessita de outras palavras culturalmente inseridas e assim sucessivamente. A primazia da linguagem,

assim como do trabalho, nos faz humanos, seres sociais por excelência, capazes de artificialmente representar, planejar a ação, arquitetar a memória, contar e ensinar sobre a experiência e politicamente definir nossa presença no mundo. Suponho que a teoria de Vygotsky, assumida pelas professoras como um desafio, tanto pelo fato da "novidade" como pela inversão de sentido que dá à lógica de desenvolvimento proposta por Piaget, seja interessante em seus aspectos dialéticos para a reflexão tanto do trabalho em sala de aula como nos "plantões-reforço", principal modo adotado pela Escola para o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem. Este bloco não possui o objetivo de reformular atitudes e atividades docentes cotidianas através da compreensão da teoria socio-interacionista, mesmo porque não visa traduzir os fundamentos para uma formação específica, uma vez que se retrata por um Grupo de Estudos e não por um curso. Do tempo disposto para as leituras e discussões pretende-se apenas orientar as inquietações, advindas do confronto com a complexidade dos conceitos e suas interfaces com a prática.

c) Leitura e aprendizagem:

PC é negro, pobre, alto e magro, professor de literatura no Colégio. Já havia bebido muito e fumava convictamente. Estávamos em 1992, num churrasco de meio de ano, tradicionalmente promovido pelos mantenedores da Escola. Incomodava a todos com sua inteligência, com o conhecimento fácil, refinado e solto que demonstrava ter de autores, poemas, músicas ou sambas das favelas do Rio de Janeiro. Refratário que era às gozações, tornava-se perspicaz em demasia, distribuía de volta apelidos de improviso, era nítido para mim que não suportava aquele ambiente de mentalidades e discursos pequeno-burgueses, como ele mesmo dizia. No final do ano foi demitido. Também pudera, era inconveniente, relapso com os horários e protagonista de boatos que davam notícias desencontradas, não levava sério a programação, chegando ao cúmulo de perguntar no 4º bimestre ao colega Carlos Selegatto, professor de Geografia: — É verdade que a Escola usa apostila?

Todos, no segundo semestre de 1999, discutíamos os possíveis escritos para o subgrupo *Polifonias do Silêncio*. Uma colega que está ao meu lado veio de São Paulo para uma das salas do prédio de pós-graduação na Faculdade de Educação da Unicamp.

Conta-nos sobre a difícil semana que teve como diretora de uma Escola de periferia. Ganhou contornos de crise o precário equilíbrio das relações com líderes de tráfico e gangs juvenis, num misto de violência, medo, revolta e indignação. Digo a ela sobre um livro, que quando li me impressionara pela competência da narrativa, rica na linguagem sobre o cotidiano de moradores e criminosos de uma favela. Vejo que atenciosamente me ouviu, anotando nomes de obra e autor. Ambos, quem sabe, tínhamos esperança de que a indicação bibliográfica pudesse contribuir para a busca de uma interpretação que retomasse o sentido do diálogo com a "marginalidade".

Na segunda semana de agosto de 1997, Selegatto entra na sala de professores da escola de Mogi Guaçu, mais esfuziante do que de costume. Traz a última edição da revista *Veja*, aberta nas páginas marcadas por suas mãos. Diz: — Lembram do PC ²⁹? Ele escreveu um livro maravilhoso, tá aqui, numa reportagem especial... Meses depois consegui comprar o livro, que por sinal foi indicado para o vestibular de 2001 da Universidade Federal de Santa Catarina.

No dia 22 de julho, em plenas férias de inverno, tempo em que estes escritos ganhavam conteúdo e forma, abri o jornal pela manhã, seguindo meu roteiro habitual por entre as manchetes e os cadernos. Eis que acho uma reportagem³⁰ que é ao mesmo tempo uma entrevista e um debate. Nela, Lins (2000) faz o seguinte comentário: ... *A solução é a comunidade invadir a escola. Todo mundo tem de ir pra escola. Trabalhamos muito em*

²⁹Paulo César de Souza Lins (1997:23) inicia sua obra de 550 páginas com uma espécie de oração. Diz assim: *Poesia, minha tia, ilumine as certezas dos homens e os tons de minhas palavras. É que arrisco a prosa mesmo com balas atravessando os fonemas. É o verbo, aquele que é maior que o seu tamanho, que diz, faz e acontece. Aqui ele cambaleia baleado. Dito por bocas sem dentes e olhares cariados, nos conchavos de becos, nas decisões de morte. A areia move-se nos fundos dos mares. A ausência de sol escurece mesmo as matas. O líquido-morango do sorvete mela as mãos. A palavra nasce no pensamento, desprende-se dos lábios adquirindo alma nos ouvidos, e às vezes essa magia sonora não salta à boca porque é engolida a seco. Massacrada no estômago com arroz e feijão a quase palavra é defecada ao invés de falada. Falha a fala. Fala a bala.*

³⁰ Trata-se de um encontro entre os escritores Paulo Lins (42 anos, professor e pesquisador com formação em literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ que mostrou em seu romance *Cidade de Deus*, como é a vida na favela carioca homônima, lugar onde morou por 20 anos e que hoje com 136.000 habitantes) e Ferréz (24 anos, morador da favela Capão Redondo, atualmente com 204.000 habitantes, autor de *Capão Pecado*, editado pela Labor texto, 178 páginas) acontecido no bairro de Capão Redondo, romovido pela Folha de São Paulo, (Caderno Ilustrada, 22 julho 2000, pp. E1 e E4), sintetizado e comentado por Marcelo Rubens Paiva, que destaca também uma resenha e avaliação do romance de Ferréz.

mutirão... Como a gente se reúne para levantar uma laje, fazer um campo de futebol, deveríamos nos reunir para tomar a escola, construir bibliotecas... (p. E4)

A partir e através desses espaços/tempos destacados, quis demonstrar como a ciranda dos diálogos e acontecimentos vai atingindo a vida de muitas pessoas e que tanto podem significar na realidade quanto na literatura, de maneira que na complexidade da aprendizagem uma contém recortes da outra e entrecruzam-se e interferem-se numa dinâmica mnemônica, participativa, criando e recriando uma existência capaz dessa integração exclusivamente humana. É o que Freire apontou como *envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser*.

A realidade que Paulo Lins narra tem sido objeto constante de um certo tipo de comunicação, como programas populares de televisão aberta, radiofônicos, jornais ou revistas que exploram - além de brincadeiras, músicas, novelas, ciências esotéricas, crenças religiosas, atividades circenses, jogos e sorteios - a temática sensacionalista. Neles temos basicamente a exposição dos dramas, privações, crimes, drogas e demais violências sofridas pelos excluídos da dignidade social. Sempre revestidos de concepções assistencialistas, tais entretenimentos legam uma responsabilidade típica dos vendedores de bons costumes.

Considero um ótimo exercício de análise refletir sobre o estado lastimável das coisas. Pensar seriamente sobre as diversas razões para a sutileza da vida, uma vez que para a desgraça a morte nunca parece natural ou justa. Saramago (1995), num retrato das barbáries advindas de um mal desconhecido e contagioso, a treva branca, que rapidamente impede as pessoas de lidar visualmente com as tarefas cotidianas simples ou complexas, não sendo mais possível, por vias normais, acesso à alimentação, moradia, higiene, saúde, justiça, trabalho, quanto menos cuidar da imundície e dos cadáveres resultantes. Somente a genialidade do autor nos ampara, tanto pela poesia presente na luta das personagens, sem nomes, para construir as possíveis lógicas da sobrevivência e da esperança, quanto pela coragem que se exige ao ler uma obra que foi capaz de

dimensionar a fantástica redução que a sabedoria humana sofreria em tal contexto. Relata o autor:

Proclamava-se ali o fim do mundo, a salvação penitencial, a visão do sétimo dia, o advento do anjo, a colisão cósmica, a extinção do sol, o espírito da tribo, a seiva da mandrágora, o unguento do tigre, a virtude do signo, a disciplina do vento, o perfume da lua, a reivindicação da treva, o poder do esconjuro, a marca do calcanhar, a crucificação da rosa, a pureza da linfa, o sangue do gato preto, a dormência da sombra, a revolta das marés, a lógica da antropofagia, a castração sem dor, a tatuagem divina, a cegueira voluntária, o pensamento convexo, o côncavo, o plano, o vertical, o inclinado, o concentrado, o disperso, o fugido, a ablação das cordas vocais, a morte da palavra, Aqui não há ninguém a falar de organização... (p.284)

Martins (1982) diz que o indivíduo precisa aprender a ler para fazer sua própria história. Numa compreensão integradora, alerta criticamente quanto aos porquês da ineficiência escolar voltada para a prática formalista, mecânica e sob o império da cultura livresca e das implicâncias limitadoras oriundas da precariedade sócio-econômica. Defende uma proposta de pensamento dialético entre a decodificação mecânica dos signos e o processo cognitivo, propondo que a função do educador é criar as condições para o educando realizar sua própria aprendizagem e interpreta as interações dos níveis de leitura em sensorial - resposta sem elaboração e imediata ao mundo que se descobre, emocional – participação afetiva (empatia) no mundo que acontece, e racional – processo atualizado e referenciado ao mundo que se analisa. Aqui volto ao ponto, pois a autora ao desdobrar suas idéias sobre o nível emocional, traduz a possibilidade da postura distraída e passiva do leitor ao dizer sobre a imprensa do "mundo-cão":

De fato, uma leitura mesmo superficial revela muitos quadros intimamente ligados às frustrações e angústias de cada leitor, vindo

também ao encontro de suas fantasias mais comuns. Diante das desgraças presenciadas através do vídeo, ouvidas pela rádio ou lida nos jornais e revistas, tende a desenvolver-se no leitor um processo catártico: se suas agruras são tantas, há piores...” (p. 55-56)

É preciso concentrar-se sobre esse jogo ideológico de dominação, uma vez que a importância da leitura, com todos os sentidos usados ou produzidos está em propor e formar nossa compreensão sobre a literatura. Nesse sentido, Lajolo (1982:7-8) descreve a opinião do professor Vítor Manuel de Aguiar Silva, para o qual a literatura:

...não é um jogo, um passatempo, um produto anacrônico de uma sociedade deplorada, mas uma atividade artística que, sob multiformes modulações, tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem. (...) E assim há de continuar a ser com os escritores amanhã. Apenas variará o tempo e o modo.

Tu que me lês, deixo ao teu sonho imaginar como... (Bandeira, s/d:157). Ler é perceber-se pertencido na multiplicidade dos não-lugares que nos pertencem e a diferença entre o que está escrito e o que reconhecemos também é objeto de leitura. Há nos horizontes uma vida tentando alcançá-los de memórias, sentidos e experiências. Há na vida humana uma beleza que nem sempre dialoga com a felicidade. Assim um pomar de pêssegos produz flores de perfumes doces, mas tão pouco delas tenho visto palavras.

A leitura, privilegiada como mediatizadora, provinda da dimensão parcimoniosa do espaço/tempo para nossas relações com outros objetos, fatos e ações humanas, assim se mostra como importantíssima para os objetivos dessa pesquisa. Dizer que um Grupo de Estudos não se faz sem leitura implica metodologicamente em assumi-la concretamente, repleta de interações entre autor-texto-leitor, que aparentemente não acontecem. Para que sejam explicitadas, é necessário vinculá-la a outro elemento insuprimível da realidade, qual seja, a contradição, uma vez que:

*As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam **unidades contraditórias**. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a **contradição** é reconhecida pela dialética como princípio básico pelo qual os seres existem. (Konder,1981:167)* (grifos do autor)

O singular e o plural dividem o mesmo acontecimento no tempo. A palavra com a qual livremente pronuncio minhas mais íntimas verdades, que jamais poderiam ser entendidas se ausentes do contexto de minha vida, também são, por pertencer igualmente a muitos, arbitrariedades históricas e culturais. Quando me refiro à leitura como processo de apreensão da linguagem escrita, faço uma redução. Mas quando considero literatura tudo que aparece na forma escrita, volto a ampliar. Seguindo o agrupamento feito por Charmeux (1994) os textos seriam: não-ficcionais, de elaboração estratégica, motivados por um projeto de ação exterior a ele (não-literário); e de ficção ou de imaginação, de elaboração lúdica, motivados por um projeto pessoal (literário). O recorte está então em tipificar a literatura indicada para o Grupo de Estudos como sendo: acadêmica e de arte literária. Os critérios que os classificam não são as diferenças nas dificuldades e prazeres que possam impor ou proporcionar aos leitores. É tênue e frágil também a separação entre real ou fictícia da natureza de abordagem do objeto ou do tema significados, bem como dos estilos e motivos de suas produções, pois *se relacionarmos agora esses dois grupos de dados, descobriremos, no interior dos dois tipos de projetos de leitura, tipos de situações diversificados segundo os textos abordados e os projetos de escrita que os produziram. Mas o critério determinante permanece o projeto de leitura do leitor: podemos ler um dicionário para nos distrair e um poema para trabalhar...* (Idem, p. 83).

A indicação dos primeiros almejou que fossem voltados às questões da ética, do ensinar e do aprender, estando sob os desígnios da filosofia e da ciência, obedecendo a uma linha epistemológica, inseridos numa concepção dialética, contidos numa ou mais disciplinas e resultantes de pesquisas, conceitos, argumentos e perguntas que seus autores metodologicamente organizam. Os segundos, por sua vez, que fossem contos, artigos ou

poemas de temática existencial. Neles, a situação de estudo está na qualidade da arte como eliciadora das tensões individuais, sociais, estéticas, políticas e ideológicas, devendo ser juntada a inquietude que a transitoriedade nos provoca. Ambos são representações e como disse Paes (1990:13)

*Pelo simples fato de ser uma **representação** da vida, a literatura não se confunde absolutamente com esta nem lhe pode fazer as vezes. Trata-se, antes, de um prolongamento, de um complemento dela, mesmo porque já se disse que a arte existe porque a vida não basta.* (grifo do autor)

Mais adiante, complementa:

Representar é re-apresentar, tornar novamente presentes - presentificar - vivências que, por sua importância, mereçam ser permanentemente lembradas: na mitologia grega, Mnemosina, a memória, era a mãe das nove Musas ou artes (p. 14).

Nessa perspectiva de relação possível entre a realidade e o imaginado, professor, sociólogo e crítico literário Antônio Cândido (1990) diz que:

O cidadão deve ser também um homem que consegue ter o seu equilíbrio interior. Para alguém ter equilíbrio interior é preciso dosar muito sabiamente a proporção de real e a proporção de fantasia que fazem parte da existência de cada um de nós. E a literatura é a forma mais alta e mais sistematizada de elaboração da fantasia. Portanto, a literatura se torna um auxiliar fundamental para a vida harmoniosa.

Para Calvino (1990:58) *a função da literatura é a comunicação entre o que é diverso pelo fato de ser diverso, não embotando mas antes exaltando a diferença, segundo*

a vocação própria da linguagem escrita. Já Cony³¹, ao referir-se à genialidade de Stendhal, quando este descreveu a batalha de Waterloo em pouco mais de 15 linhas, diz que *esta é uma das cenas mais notáveis da novelística universal. Aquilo que alguns chamam de "ver uma árvore e descrever uma floresta". Falar de sua aldeia e definir o mundo. Numa palavra: a essência da arte em si, o particular valendo pelo universal.* Sobre o pouco que pode valer muito, também escreveu Freire (1982:18) que *um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, "As teses de Fuerbach", de Marx, tem apenas duas páginas e meia.*

Para mim, que ainda não li o suficiente para ter coragem de responder essa pergunta, vou tentando ser a própria pergunta enquanto vou lendo. Quero dizer que não condiz com minha época encontrar muita gente para discutir autores/as e lidos. Os assuntos são de natureza mais de sobrevivência imediata ou de fugas acompanhadas de risos nervosos, mas nada que me façam criar irritação, desde que venham de pessoas queridas, descompromissadas de alguma intenção manipuladora ou edificante, como se representassem o ruído da mídia que nos massacra, nos inviabiliza e nos despertence do mundo. De tudo isso, já faz tanto tempo, estou suficientemente farto e é por isso que quero sempre que possível ter um bom livro às mãos para que com ele possa mais fartamente demonstrar minha intolerância satisfeita, minha indignação sustentada de páginas.

³¹ Carlos Heitor Cony. *As incalculáveis cavernas da alma humana*. (Jornal: Folha de São Paulo, Caderno: Ilustrada, 14/06/2000, p. E16). Ezequiel Silva (1995:30-31), num estudo parcimonioso da condição da identidade do professor de 1º grau e tomando emprestadas imagens do conto "o espelho" de João Guimarães Rosa, diz que o ser humano é sempre muito mais do que se pode ver no *Conjunto das cavernas de uma esponja, cada qual construída em direção, largura e fundura variadas, conforme o teor da vivências de um sujeito em sociedade. É difícil, senão impossível, estudar uma caverna sem levar em conta os aspectos que concorrem ou concorreram para a sua formação e aqueles outros, de natureza também muito complexa, relacionados ao todo da esponja. Esses aspectos variam continuamente, ainda que pareçam estáticos, e uma caverna é sempre diferente das outras; mas também parece ser verdade que uma caverna se assemelha às outras, mesmo que não sejam àquelas imediatamente contíguas.*

2. FORMAÇÃO: INICIANDO A TRAMA

O que dizem as palavras, principalmente as escritas, caso tudo prospere para a conservação do que foi gravado, durará muito. Porém, diante de um texto escrito, tenho a irresistível vontade das bactérias, destas cismadas em transformar as coisas. Refiro-me à decomposição. A carta que recebi da FAPESP (23/06/1999) foi algo como um lamento, uma desculpa diante da impossibilidade desse órgão de fomento à pesquisa em atender meu pedido de bolsa para mestrado. Muito cedo aprendi, pela pior maneira, que a privação nasce da ausência de possibilidades e que a falta de alternativas é uma limitação da liberdade. Assim, a elegância dos dizeres assinados pelo diretor científico esbarrou no problema orçamentário da Instituição, cambaleante, justificou-se num critério citado como antigo e por fim, desabou sobre meus sentidos a coerente verdade de que as bolsas de pós-graduação "*...destinam-se precipuamente à formação de pesquisadores, reconhecidamente um processo muito longo e que apenas se inicia com o programa de mestrado...*"

É tolice pensar-se como pesquisador logisticamente inviável por ser honroso não lamuriar-se e, principalmente, porque desconfio que a concessão negada é fruto, em muitas circunstâncias, das idéias e projetos políticos destinados neste Estado à educação, à ciência e à tecnologia. Dessa forma, respostas para indagações como o quanto se destina à produção científica e quais as linhas de pesquisa privilegiadas, explicariam melhor a urgência do tempo. Sobre isto, apenas como exemplo e não como regra geral, vale a pena conhecer as opiniões de Andrew Simpson (1999), de naturalidade inglesa, que se afirma como "cientista brasileiro", coordenador das pesquisas de seqüenciamento genético da "*Xylella fastidiosa*", bactéria que responsável pelo amarelinho nas plantações de laranja causa enormes prejuízos, e do Genoma Câncer, numa parceria da FAPESP com o Instituto Ludwig de pesquisas sobre o câncer. Diz o início da reportagem³²: "*Para o Doutor Simpson, o que não está nos genes não está no mundo - e isso vale para uma bactéria ou para um ser humano. No futuro imaginado por este homem tão fortemente conectado a*

³² (Notícias da FAPESP 44 - 1999, Encarte especial: Genoma humano 2 - A poucos passos da seqüenciamento do DNA do homem - na home page www.fapesp.br (visita: fev/2000)

seu tempo a imortalidade terá sido alcançada e nenhum mistério restará sobre a vida." Diante de tal otimismo, resta-me a certeza de que após a conquista desse tão sonhado encantamento da infinitude, o critério que privilegia recém-graduados perderá o valor e deixará de ser utilizado.

Embora compartilhe a premissa de que a formação de pesquisadores/as de fato seja um processo demorado, não creio que sua relatividade temporal (conteúdo/forma) permita afirmar que se inicia com o mestrado. Também não tenho a mesma expectativa de futuro do Dr. Simpson, pois honestamente acredito que a vida toda, mesmo se fosse eterna, ainda seria insuficiente para tal consciência dos mistérios. Apenas umas poucas palavras de Paulo Freire já são suficientes para contrapor essas noções ingênuas de imortalidade e de controle biológico total que, referendadas pelo princípio da igualdade orgânica entre os animais e os humanos, visam respaldar-se nas técnicas avançadas da genética. Concepções tolas porque excluem do humano sua essência social e histórica e se esquecem da cultura. Escreveu Freire (1996:55-56):

*Onde há vida, há inacabamento. (...) A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o **suporte** em que os outros animais continuam, em **mundo**. (...) A experiência humana no **mundo** muda de qualidade com relação à vida animal no **suporte**. (...) Faltam ao "movimento" dos outros animais no **suporte** a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio **suporte** de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério. (grifos do autor)*

Se há finitude na vida há, por consequência, incompletude na formação. Não concebo o nascimento da verdade como a referenciada nas pesquisas em biologia molecular ou em outras disciplinas respaldadas pela ciência tradicional, que provinda do acúmulo de informações sobre as partes (DNA), experimenta, registra, tece leis e objetiva o controle da intimidade dos mecanismos vitais estudados. Minha discordância é mais contundente e é nessa medida sem números ou ordens e seqüências fixas que procurarei

explicitar a condição humana de minha investigação pedagógica e construir a "*trama epistêmica*" (Pessanha,1993:16)³³ dos conceitos. Entretanto, entendo que os esforços devem centrar-se nas peculiaridades que caracterizam a continuidade e a inconclusão desse suposto processo formativo, destacando o papel, a importância e a contribuição promovida pelas leituras num Grupo de Estudos formado supostamente para se debruçar sobre a temática - teórica e prática - da dificuldade de aprendizagem e, nessa dimensão, recortar o campo educacional escolhido para o trabalho ao dirigir minha pesquisa para professoras do ensino fundamental de duas escolas particulares. O salto de pesquisadores/as para professoras foi apenas uma introdução textual, pois não são palavras cujas diferenças de significados permitam incluí-las em categorias distintas. Nesse sentido, Freire (ibidem) intervém novamente ao dizer que *Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino* (p.32), acrescentando em nota:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Para o problema apresento a seguinte pergunta: Se as professoras podem (re)significar suas realidades com as leituras que fazem, seria, por exemplo, a reflexão de suas práticas com crianças que não aprendem reveladora de suas formações? A condução da pesquisa, por sua vez, está no cuidado metodológico para planejar, gravar, transcrever e, principalmente, selecionar os resultados revelados nos diferentes modos de articular, vigorar ou inteligir nessa reflexão. Assim, proponho que a abordagem metodológica deva vir depois de um entendimento da problematização do objeto investigado. O objeto é o desenho, o traçado, o percurso das narrativas das professoras sobre suas ações

³³ Citado por Ari Paulo Jantsch (1996:37) quando diz que *as ciências humanas e sociais fundamentam-se nos assentimentos dos outros, sendo dialógicas e plurilógicas. Os outros se pronunciam dentro de um dialogismo e a partir dessa constrói-se a trama epistêmica, quando dotada de consistência científica.*

pedagógicas, histórias pessoais, vindas ou não da prática profissional cotidiana, as diferentes didáticas e atividades da sala de aula, o feito da autonomia e as suas diferentes relações com os variados papéis sociais exercidos por diversas pessoas presentes e representadas nas suas vidas.

Ao querer abstrair revelações dessas experiências alheias não achei necessário isolar-me como observador, aquele que se caracteriza como imparcial em suas anotações e medições, embora atribua aos registros e avaliação dos acontecimentos valores que pretendo expor e debater posteriormente nessa dissertação. Da mesma maneira, irei me esforçar por conceber o objeto estudado sem isolá-lo do conjunto das condições sociais e históricas que o contém e que o significam e, portanto, almejo que possa ser compreendido e analisado fora dos moldes da tradição empírico-positivista. Jantsch³⁴ (1996:37) diz que para assumir uma ruptura dessa ordem é preciso ... *estar aberto à historicidade do objeto em problematização, bem como aceitar a provisoriedade da análise-compreensão acumulada sobre o objeto.*

Minha "*atitude pesquisante*" participa de minha formação e das professoras do Grupo na medida em que, enquanto experiência de vida, vai constituindo o modo (método) do olhar, do ouvir, do registrar atencioso e cuidadoso para com as narrativas advindas de maneira que possa focalizá-las na tensão existente entre seus sentidos de expressão de uma realidade e o de integrantes na reconstrução do que foi expressado. Nesse contexto, minha inclusão como observador é interativa, dialógica e interdisciplinar, concebida dialeticamente, pois como afirma Jantsch (1996:38):

Assumindo a realidade como uma totalidade histórico-social, somos desautorizados a constituir totalidades epistêmicas autônomas. Qualquer objeto científico e/ou filosófico constitui-se, por condição imanente, em totalidade epistêmica (é matéria suficiente, embora sendo sempre um recorte do real, para constituir um conceito central, uma lei,

³⁴Ari Paulo Jantsch, Professor do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina.

uma teoria, uma disciplina, uma área, um projeto ou, em outras palavras, um sistema de conceitos que seja, ao mesmo tempo, interprete e criador da realidade). Por outro lado, poderíamos afirmar que a totalidade histórico-social jamais se reduz a qualquer totalidade epistêmica. Daí o reducionismo e a violência implícitos em todo imperialismo epistemológico.

O leitor imaginário que me acompanha provoca em minha criação compromissos éticos. A eticidade como decorrência de escolhas refletidas. Ao escolher a abordagem teórica e metodológica da pesquisa, numa perspectiva interdisciplinar, estive preocupado constantemente sobre as complexas relações entre a teoria e a prática. Assim, desejo pesquisar e fazer ciência humana porque voltada para a educação, crítica porque educação e ciência são atividades políticas e contextualizada porque integrante e integradora de minha existência no tempo³⁵ histórico. Em outras palavras, nem o texto, nem a pesquisa, nem as escolhas a mim exclusivamente pertencem. São coletivas porque ganham colaboração, avaliação e validade publicamente.

Nas escolas pesquisadas respondo como integrante de um grupo de coordenação pedagógica e minhas observações, orientações e intervenções cotidianas, na maioria das vezes vinculam-se às queixas recebidas - ora de aprendizagem, ora de disciplina - e são dirigidas e significadas em situações externas à minha prática, pois dizem respeito à lida com os alunos e pais de alunos. Entretanto, é com as professoras, em seus trabalhos, que supostamente se encontram os repertórios para a reflexão de suas formações. Assim raciocinando, concluo que esse Grupo de Estudos integrado por professoras de 1ª a 4ª séries (ensino fundamental), professoras de português e literatura (ensino fundamental e médio) e profissionais de coordenação pedagógica, na medida em que reflete

³⁵ O que dizer quando se lê ou se ouve: *Depois que eu tiver saído, para fora do seu círculo, tempo, tempo, tempo, não terei nem terás sido, tempo, tempo, tempo...* (Veloso,1988).

coletivamente seus saberes e busca, sob o amparo das atividades de leitura, a superação de suas práticas curriculares, pode ser "nomeado" como grupo de pesquisa-ação³⁶.

Para Elliott³⁷ (1996), a idéia de professores como pesquisadores emergiu na Inglaterra há 30 anos, no contexto do movimento de alteração curricular das escolas secundárias, articulando-se posteriormente ao projeto dirigido por Stenhouse³⁸ - *Humanities Curriculum Project* - que pretendia explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa, cuja contribuição consistiu em organizar o paradigma do plano curricular surgido, até então, de forma embrionária (Pereira,1998:138) como um experimento educacional inovador, já que:

*A **colaboração** e a **negociação** entre especialistas e práticos (professores) caracterizam a forma inicial do que se tornou, mais tarde conhecido como **pesquisa-ação**. Estava incorporada, neste processo, uma alternativa epistemológica que orientava o desenvolvimento da teoria curricular. Essa alternativa considera que a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interativamente no contexto escolar. O lugar de trabalho dos professores configura-se, deste modo, no **contexto de aprendizagem** para ambos, especialistas e práticos. (grifos da autora)*

³⁶ Expressão usada pela primeira vez nos anos 40, por Kurt Lewin, pesquisador das relações humanas, principalmente nos problemas de mudanças de atitudes e julgamentos e na iniciativa de melhorar a qualidade das situações estudadas a partir das investigações em curso, cujo aspecto inovador para as ciências sociais da época caracterizou-se pelos princípios de participação, impulso democrático e mudança social (Pereira, 1998).

³⁷ John Elliott, Educador inglês, iniciou sua carreira nos anos 60 como professor em uma secondary modern school, participando da equipe que ajudou Stenhouse a desenvolver o projeto curricular das innovative secondary modern schools. Hoje é professor da Universidade de East Anglia, Norwich, na Inglaterra e diretor do CADE, dirigindo um grupo de pesquisadores que busca compreender a prática educativa pela perspectiva dos professores, como a refletem e como a transformam (Pereira, 1998).

³⁸ Lawrence Stenhouse, cuja produção se situa nos marcos das décadas de 60 e 70, na Inglaterra, fundador do Center Applied Research in Education (CARE) em East Anglia - 1970, morto em 1982. Enquanto pesquisador, reconhecia nos professores a capacidade de, através da pesquisa, se desenvolverem profissionalmente (Diekel, 1998).

Conforme Pereira³⁹(1998), para Elliott as características mais importantes dessa nova forma de pesquisa são:

- a) Ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, em que se pretende aclarar e diagnosticar uma situação prática ou problema prático que se quer melhorar ou resolver, formular estratégias de ação, desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência, ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante) e proceder os mesmos passos para a nova situação prática.
- b) Ser uma estratégia de formação de pessoas envolvidas nela.
- c) Centrar-se sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças.
- d) Compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo: professores, alunos, pais, direção.
- e) Reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas.
- f) Ser uma cultura profissional de oposição às mudanças tecnologicamente controladas.

Fazenda⁴⁰ (1994:2) ao argumentar sobre a construção da didática pela prática docente, destaca que :

³⁹ Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Professora do Departamento de Administração e Supervisão Educacional da Faculdade de Educação e integrante do GEPEC e do GEPES (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior) - Unicamp.

⁴⁰ Ivani Catarina Arantes Fazenda, Pedagoga pela USP, Mestra em filosofia da educação pela PUC São Paulo, Doutora em antropologia cultural pela USP e Livre docente em didática pela Unesp de Botucatu. Nossas discussões sobre seu livro *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*, quando da disciplina coordenada pelo professor Ezequiel Silva (Metodologia do Trabalho Docente - segundo semestre de 1997) fizeram-me lembrar de uma cena de *2001. Uma Odisseia no Espaço*, de Stanley Kubrick, na qual um osso, descoberto por acaso como forma de poder, é jogado para cima com força por um ancestral humano tornando-se uma espaçonave a bailar no espaço ao som de *Danúbio azul*, de Straus. Tal lembrança se interpõe pelo primeiro aparecimento do monólito – a totalidade do conhecimento – e pela forma como o subjetivo se comporta nesse percurso histórico.

A capacidade de conhecer uma prática em suas limitações e possibilidades supõe o conhecimento das intenções que determinaram ou direcionaram esse agir pessoal, particular, individual, e que somente assim teremos condições de adquirir novas formas de perceber, conhecer e agir em outras perspectivas."

Essa reciprocidade, embora simples, é muito diferente do senso comum sendo vencido pela aula de teoria, do treinamento técnico, do receituário de como agir em face de uma pré-determinada situação. A Escola é repartida em tantas vezes quantas interessarem aos que nela habitam, usufruem ou esperam com seus receios, inquietações e verdades diante da vida. A vida é inteira em todos os cantos, corredores, salas e pátios, mas que nos espaços institucionais se reduz. Assim é comum que uma parcela dos pais, exigentes em demasia sobre conteúdos programados, provas, notas e organização, pergunte: O que a Escola tem feito ou vai fazer para tratar, lidar, abordar, trabalhar o problema, a questão, a temática, o assunto das drogas, da sexualidade, dos temas transversais, da disciplina, do civismo... etc? A cidadania, por exemplo, mesmo que rasteiramente compreendida como defesa dos direitos do cidadão, nessa interpretação exclusiva, dificilmente encontra outra pretensão de ser senão um projeto específico que será desenvolvido por uma ou um conjunto de disciplinas. É essa concepção recortada que desenha nos planejamentos e improvisos das atividades a urgência interdisciplinar, que desgraçadamente nada inova e repete o modelo. É parte que não se define, querem que seja uma linha e é apenas mais um retalho, um dizer de tantas coisas e que nada diz de maneira íntegra. Quando se instala esse modo de ver cria-se a dificuldade de enxergar que um projeto de leitura pode situar-se no rompimento das fronteiras disciplinares, acontecendo dentro e fora dos sujeitos. Tal processo, a despeito de existir independentemente das vontades da direção e coordenação pedagógicas, somente pode ser alcançado pelo pensamento dialético.

Num dos murais do corredor do prédio do ensino fundamental da escola de Mogi Guaçu encontrei uma reportagem fotocopiada⁴¹ que dissertava sobre os 30 anos de carreira da escritora Ana Maria Machado, suas 105 obras, sua intolerância com a mesmice, merecedora do prêmio Hans Christian Andersen, espécie de Nobel da literatura infantil, que seria concedido a autora no dia 21 de setembro num congresso na Colômbia pelo Comitê Internacional de Livros para a Juventude, fundado em 1952 e que congrega 61 países. Este prêmio foi recebido também por Lygia Bojunga Nunes, em 1982. Por ser a independência um de seus traços mais fortes, nascida que foi numa família que a cultivou numa "democracia radical", Ana partiu para o exílio voluntário, pois temia prejudicar amigos e o pessoal de esquerda que apoiava somente por cumprimentá-los, já que seu irmão, o jornalista Franklin Martins, dirigente estudantil e comentarista da Rede Globo, envolvera-se em 1969 no seqüestro do embaixador americano no Rio de Janeiro. Na França, tornou-se aluna e amiga do crítico literário Roland Barthes⁴², que a orientou numa tese sobre Guimarães Rosa, autor este particularmente inigualável no trato da palavra: ... *tem coisas que são água, tem coisas que são terra e tem coisas que são barro*. A respeito da interdisciplinaridade, Barthes (Apud Villari⁴³, 2000:3), tem a dizer que:

O interdisciplinar , de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar o "assunto" (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A

⁴¹ *A Fada das Letras*, Revista Veja: 21 de junho de 2000, p.158-159.

⁴² Sobre o lançamento das obras completas de Roland Barthes (1915-1980), escreveu Samuel Titan Júnior (1997): "Razões não faltam para um lançamento tão ambicioso, que soma quase 5.000 páginas de texto. Um dos críticos literários mais influentes da segunda metade do século, Barthes tornou-se referência obrigatória até para os que discordam com veemência de suas opiniões e opções (José Guilherme Merquior via nele um dos responsáveis pela "teorréia literária" atual). Após debutar, quase aos 40 anos, com um brilhante libelo contra a instituição "burguesa" da literatura (*O Grau Zero da Escritura*, 1953), ele percorreu nas três décadas seguintes um vasto espectro de posições críticas e teóricas: do envolvimento inicial com o teatro, passando por Brecht e o Nouveau Roman (textos reunidos em *Essais Critiques*), o marxismo e a semiologia (*Mitologias*, 1957), a linguística e o estruturalismo (em *Sistema da Moda*, no ensaio *Análise Estrutural da Narrativa* e sobretudo em *S/Z*, de 1970), até chegar à produção largamente inclassificável dos 70 (*O Prazer do Texto, Fragmentos de um Discurso Amoroso, Roland Barthes por Roland Barthes*)".

⁴³ Rafael Andrés Vilari, psicólogo, psicanalista e doutorando em literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina.

interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém. O texto é, creio eu, um desses objetos.

O papel de facilitador da prática pedagógica pode corresponder ao acadêmico às bases de uma pesquisa colaborativa, que caminha para o desenvolvimento da autonomia, embora resguardadas as identidades profissionais de cada um. Autonomia, portanto, é aprendizagem. Segundo Zeichner⁴⁴ (1995), há uma separação a ser historicamente superada e que por questões de poder, privilégio, voz e status, distancia dois mundos, o dos professores-pesquisadores e o dos pesquisadores acadêmicos. Os primeiros acham que a pesquisa educacional do acadêmico é irrelevante para suas vidas nas escolas, feitas com o uso de uma linguagem especializada e que o envolvimento deste com seus trabalhos tem sido para produzir literatura acadêmica - na qual freqüentemente os descrevem de forma negativa -, manuais e livros/textos sobre como pesquisar, sendo muito raras citações sobre seus conhecimentos em artigos ou em programas de formação, bem como solicitações para palestras em congressos. Os acadêmicos, por sua vez, acham que os professores não procuram a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas, rejeitando a pesquisa destes por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos. Entretanto, Zeichner (ibidem:211) aponta possibilidades:

Apesar da persistência de um relacionamento explorador da escola pelos pesquisadores acadêmicos, percebo dois bons sinais no horizonte. Primeiro, alguns pesquisadores acadêmicos estão se sentindo cada vez mais desconfortáveis em sua posição de somente estudar o trabalho dos outros e, em segundo lugar, estão cada vez mais aborrecidos em estar revelando falhas de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em suas carreiras acadêmicas..

⁴⁴ Kenneth M Zeichener, foi professor do ensino básico em escolas urbana de crianças pobres da Filadélfia e Nova York. Nesta última cidade começou a trabalhar a partir de 1970 quando dirigiu um projeto que envolvia escolas elementares e a universidade. A partir de 1976 passou a lecionar e pesquisar na Universidade de Wisconsin, Madison, USA, trabalhando com formação de professores (Gerald, C.M.G.; Messias, M.G.M e Guerra, M.D.S.,1998) (Gerald, Corinta; Fiorentini, Dario e Pereira, Elisabete - Orgs., 1998).

Zeichner (apud Geraldi; Messias e Guerra: 1998)⁴⁵ atribui a Dewey⁴⁶ a origem do termo "*prática reflexiva*", quando este elaborou uma importante distinção entre o ato humano reflexivo e aquele que é rotina. O primeiro implica uma consideração ativa daquilo que se acredita, sabedor dos motivos, envolvendo não somente lógica e a racionalidade como também a intuição e a emoção, sendo o segundo guiado por impulso, tradição e autoridade, não permitindo a ruptura da realidade vivida pelos professores. Nessa lógica, este autor acentua também a importância da produção de Schön⁴⁷, que propõe a reflexão na ação e sobre a ação de ensinar. Dessa forma, existem teorias práticas que enquanto professores usamos nas salas de aula e que assim se dispõem como modo de entender os valores educacionais. Partindo dos pressupostos de que uma nova prática terá de ser precedida por uma reflexão, feita em grupo, sob uma contextualização sociopolítica e de que a formação docente é um processo contínuo, Zeichner (ibidem) organiza críticas para as concepções e práticas do que vem a ser o professor reflexivo ou o ensino reflexivo, sendo elas:

- a) As parcerias da universidade com as escolas são feitas de modo que a primeira detenha o conhecimento e o mérito da produção de uma reflexão.
- b) A crença de que a reflexão se dá sobre a questão técnica do ensino, relegando à ausência a discussão dos professores sobre os fins da educação, numa desconsideração ética e moral do ensino.

⁴⁵Corinta Maria Grisolia Geraldi, docente da Faculdade de Educação/Unicamp, coordenadora do GEPEC e atualmente Secretária Municipal da Educação da cidade de Campinas/SP na gestão do Prefeito Antonio da Costa Santos (PT)/ Maria da Glória Martins Messias, docente da Universidade Estadual do Paraná/UNICENTRO e integrante do GEPEC / Mirian Darlete Seade Guerra, docente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e integrante do GEPEC.

⁴⁶ John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, defendeu o ensino pela ação e não pela instrução, influenciando o pensamento pedagógico contemporâneo, uma vez que as suas obras foram fundamentais para que o movimento da Escola Nova se impulsionasse e se propagasse pelo mundo. Foi crítico severo das práticas pedagógicas que cultivavam a obediência e a submissão, qualificando-as com os maiores obstáculos ao desenvolvimento dos alunos (Campos; Pessoa,1998).

⁴⁷ Donald Schön, filósofo licenciado pela Universidade de Yale com mestrado e doutorado pela Universidade de Harvard. Tornou-se conhecido internacionalmente com os estudos de sua tese de doutorado, fundamentada na teoria da indagação de Dewey, sobre a formação de arquitetos, concretizados nas obras: *O Profissional Reflexivo* (1983) e *Formação de Profissionais Reflexivos* (1987). Realizou vários cursos pela Sorbone e pelo Conservatório de Paris. Foi professor da Universidade de Queens. Presidiu durante sete anos a Organização para Inovações Técnicas e Sociais (OSTI). Atualmente é professor de estudos de urbanismo e educação do Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.). (Campos; Pessoa,1998).

- c) A perspectiva da reflexão feita individualmente pelo professor, desconsiderando o intercâmbio de experiências e idéias e a influência das condições sociais da escolarização sobre seu trabalho.
- d) A conseqüência dessa individualização é a sobrecarga de responsabilidades atribuídas ao professor.

Todas essas críticas são entrelaçadas com a argumentação de que racionalidade técnica necessita ser rompida na sua hegemonia de referencial teórico interpretativo. Na imperiosidade do aprofundamento epistemológico para a compreensão da relação existente entre teoria e prática educativa, Kemmis⁴⁸ (1989:10) aponta a contribuição de Carr⁴⁹ para o debate, assuntando que o trabalho da prática educativa e o trabalho da teorização devem desenvolver-se juntos, pois:

Este ponto de vista tem importantes implicações para a organização, micropolítica e investigação educacional, sugerindo que devem desenvolver-se novas formas de relação entre as pessoas que convencionalmente consideramos como "teóricas" e aquelas outras que convencionalmente consideramos como práticas. Isso implica o desenvolvimento de novas formas colaborativas de ciência que desafiem a especialização burocrática existente na função e divisão do trabalho que estrutura o ensino no estado moderno.

Uma primeira parte da contribuição de Carr tem sido mostrar que o valor, a importância e o significado da prática são construídos. Dessa maneira concebida, não se pode olhá-la externamente como se sozinha pudesse se revelar. A ação educativa, enquanto ação prática, não fala por si mesma, pois não traz um mecanismo oculto que a

⁴⁸ Stephen Kemmis, professor de Educação (Curriculum Studies) na School of Education e Diretor do Deakin Institute for Studies in Education na Deakin University, Victoria, Austrália. Seus trabalhos dizem respeito à pesquisa-ação, avaliação, métodos de pesquisa educacional, estudos curriculares e pesquisa universitária, mantendo interesse especial aos movimentos sociais e educacionais e desenvolvimento comunitário, explorando as possibilidades oferecidas pela teoria da ação comunicativa de Habermas. (Carr, 1989 e Fiorentini; Souza; Melo, 1998).

⁴⁹ Wilfred Carr, filósofo britânico da Ciência da Educação, começou sua carreira como professor nas escolas secundárias e hoje leciona e pesquisa na Universidade de Sheffield. Suas principais questões são: O que são teoria e prática educacional e como são produzidas e relatadas? Qual a função dos valores na pesquisa educacional e como é possível uma ciência genuinamente educacional? (Fiorentini; Souza; Melo, 1998).

regula e cuja descoberta teórica fosse capaz de desvelar o segredo de sua natureza para depois dominá-la, controlá-la. Comentando e citando Max Weber (1864-1920), Kemmis relata que as ciências sociais avançaram suas teses a partir do momento que os pesquisadores passaram a valorizar os entendimentos dos atores estudados a respeito de suas próprias ações. Essa auto-compreensão subjetiva foi consentida racionalmente como uma ruptura da visão naturalista, física, comportamental e biológica, na qual vigorava a concepção de uma ordem silenciosa, ainda herdeira da tradição de Newton (1642-1727), que buscava as verdades matemáticas unificadoras e explicativas do mundo que podíamos ver e descrever. A prática educativa, referenciada criticamente do ponto de vista da vida humana e social, não é uma espécie de ação técnica e instrumental. Seu significado e importância dependem das intenções do praticante, sendo construída social, histórica e politicamente, marcada pela tradição cultural e pela ideologia.

Supondo que essa mudança de enfoque caracterize uma outra forma de registro e compreensão das ações sociais, faço aqui uma abertura, uma pequena conexão que, acredito, seja importante marcar e que poderá produzir elementos teóricos importantes tanto para análise quanto para síntese dos procedimentos metodológicos dessa investigação. Para tal recurso, sigo minhas intenções com apontamentos de Silva⁵⁰ (1996:24) quando de seus estudos sobre as pesquisas referentes ao ato de ler, cujo grande enigma defrontado parece ser o da subjetividade, especificamente ao da leitura e de seu método de aprendizagem, comentando que:

A subjetividade nada tem de esotérico, resulta de reflexão na avaliação da própria ciência. Não se refere ao caráter científico (ou não) das pesquisas conduzidas. Antes, porém, refere-se àquilo que as pesquisas

⁵⁰ Ezequiel Theodoro da Silva é Bacharel em Língua Inglesa, Livre Docente aposentado do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp e orientador deste projeto. Foi um dos fundadores da Associação de Leitura do Brasil - ALB, e um dos principais articuladores na organização dos Congressos de Leitura (COLE). É autor de *O ato de ler* (Cortez, 1981); *Elementos de pedagogia da cultura* (Martins Fontes, 1988); *Leitura na escola e na biblioteca* (Papyrus, 5ª ed., 1995); *De olhos abertos* (Ática, 1991); *Magistério e mediocridade* (Cortez, 1992); *Professor de 1º grau: identidade em jogo* (Papyrus, 1995) e *Criticidade e leitura* (Mercado das Letras, 1998), dentre outras obras. É Publisher do site www.pescaventura.com.br, tendo escrito *Histórias extraordinárias de pescador* (Arte e ciência, 1999) e *Compromissos e competências do pescador esportivo* (Arte e Escrita, 2001).

significam para a existência humana. A reflexão deve surgir para o pesquisador em todo seu vigor, substituindo a medida, a representação e os contextos hipotéticos e teóricos. É assumida como sendo a forma através da qual um ser-humano procura compreender o outro ser-humano, em lugar de explicá-lo ou descrevê-lo. Isto é sem dúvida o estabelecimento do subjetivismo. Mas o que é realmente objetivo, senão aquilo que é subjetivo para o homem que investiga o fenomenal para poder chegar ao fenômeno?

Kemmis (1989) comenta sociologicamente a distinção que o filósofo Hindess faz entre a epistemologia racionalista e uma teoria racionalista da ação. A primeira concebe uma ordem racional na qual as relações entre as partes configuram os conceitos e as relações entre os conceitos dão a essência do real, visto que há uma correspondência apriorística entre as idéias e o mundo. Na teoria racionalista da ação, como por exemplo nas concepções de Weber, a ação está orientada em seu curso, realizando as conseqüências lógicas de seu significado. A afinidade teológica, resguardadas as proporções, está em que Deus deixa de ser o mecanismo da realização do mundo, dando lugar a ação humana.

Embora as intenções, desse ponto de vista mecanicista sobre o mundo, fossem libertar a humanidade do dogma religioso, a ciência e a sociologia produzida no final do século XIX e começo do século XX ainda mantinham em suas concepções afinidades com a tradição teológica. Com o positivismo de Comte (1798-1857) reinante, a compreensão do universo deveria abster-se de qualquer pretensão de validade, metafísica ou teórica, que não tivesse a base de seu conhecimento formada e constatada pela observação metódica. A esperança de que o próprio homem poderia cuidar de si, porque conhecedor de sua natureza e da natureza do mundo, o libertava para aplicar seus conhecimentos e resolver seus problemas práticos. Exatamente a capacidade de reordenar o mundo sobre princípios mais racionais aproximavam o "*Homem científico*" de Bacon (1214-1294) e Deus, porém, enquanto o Segundo realizava as coisas misteriosamente, o

primeiro arregimentava-se nas idéias de progresso e democracia, intervindo na história de maneira pública. Deus é silêncio e o homem tem a palavra.

Entretanto, o autor frisa que historicamente o que reordenou o mundo não foi necessariamente o saber científico que se firmava nos últimos dois séculos e sim suas alianças com os industriais, com as reformas sociais e com os interesses do Estado. Até a década de 30 foram delineando-se as distinções para as bases de uma divisão do trabalho sociológico: os cientistas sociais, o público geral - objeto de estudo e os representantes do Estado - patrocinadores e usuários do saber. Os cientistas, em vários campos do bem-estar social e da educação, arquitetados numa sociedade democrática, na medida em que concebiam a ciência como meio de institucionalização de seus papéis, relações com o governo, direitos de liberdade acadêmica, responsabilidades, desenvolveram a profissionalização, aumentando o seu poder de negociação. Citando Foucault, Kemmis (1989) confirma que a divisão do trabalho faz do saber uma fonte de poder e complementa ao dizer que a teoria racionalista da ação dá maior importância à teoria por ser esta um guia para a prática, permitindo que surja uma relação hierárquica de supremacia dos teóricos sobre os práticos, rebaixando a prática e os que a exercem, como se tivéssemos na estrutura institucional do ensino a distinção clássica entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A segunda parte da contribuição de Carr para uma ciência crítica da educação, cujos fundamentos lhe sejam genuínos, é a revitalização dos modos de compreender a natureza da racionalidade prática, reportando-se ao ponto de vista Aristotélico e aprofundando-o até chegar ao conceito de reflexão crítica. Para tanto, reporta-se primeiramente a Schuab, autor que elaborou seus argumentos contra a noção de educação como uma ciência aplicada ao currículo, cujos fundamentos e teoria a delimitariam num saber sempre recorrente a outras disciplinas. Schuab constituiu algumas pressuposições metateóricas, encontrando na *Ética a Nicômano* as seguintes distinções:

- a) Racionalidade técnica: De natureza instrumental, com fins e meios determinados por regras conhecidas, utilizando de meios e materiais previstos.

- b) Racionalidade prática: Forma apropriada nas situações sociais, políticas e históricas que se faz no percurso da ação na qual o ator, no uso de sua inteligência, raciocina como irá atuar, pois lhe são indefinidos os fins e os meios.
- c) Racionalidade científica (teoria): Procura a resolução de questões puramente intelectuais. Um modo de raciocinar que compõe o que atualmente chamamos de ciência pura, em oposição à aplicada.

Num segundo momento, Kemmis reporta-se ao filósofo Habermas, que também se inspirou em Aristóteles para desenvolver uma crítica a natureza e funções da ciência social. Para este autor, as diferentes formas de ciência não só indicam formas diferentes de racionalidade como também servem a diferentes classes de interesses, constitutivos do conhecimento. São eles:

- a) Técnico: para as ciências empírico-analíticas.
- b) Prático: para as ciências hermenêuticas.
- c) Emancipatório: para as ciências sociais críticas.

Partindo da noção de ciência pura, seguindo a tradição da Escola de Frankfurt, Habermas busca uma fundamentação mais materialista para as práticas dos cientistas sociais, reconstruindo a noção Aristotélica de teoria, descrevendo o interesse emancipatório como de natureza crítica na qual os valores como verdade, racionalidade, justiça e liberdade sejam indispensáveis e cujas condições de estabelecimento dependam de um contexto democrático, livre para a comunicação e para a ação. Dessa maneira, a ciência crítica, social ou educacional, corresponde a uma classe de teoria que pretende:

- a) a crítica ideológica.
- b) a organização da "ilustração" em grupos sociais e na sociedade.
- c) a organização de ações sociais segundo a integridade de seus valores.

Portanto, não aspira a demonstrar as relações entre pensamento e ação pelas quais a conduta dos praticantes se apóia em idéias individuais e nas quais os lugares e os tempos da teoria são concebidos como separados dos da prática. Trata-se de um meio de ação social coletiva, um processo público, evidenciando que também o teorizar e o praticar estão separados na estrutura social pela divisão do trabalho e diferenciação das funções institucionais do ensino. Nessa complexidade da participação ideológica nas consciências dos práticos, Kemmis (1989:29) constata que tal pretensão de criticidade se antagoniza com a visão individualista, unilateral e racionalista do professor/praticante reflexivo de Schön, já que:

Se a teoria e a teorização são entendidas em termos de reflexão, parecem referir-se a aspectos do funcionamento cognitivo, incluída a relação das idéias com a ação. O modo como a reflexão se expressa na vida e na obra do praticante. Sobre esta base, poderíamos falar de cada praticante como sendo guiado pela teoria, não querendo dizer com isto senão que o praticante tem idéias. Mas pode-se demonstrar que isto é uma base insuficiente para afirmar que um praticante tem uma teoria.

A terceira parte da contribuição de Wilfred Carr tem sido explicitar que os conhecimentos provindos da investigação sobre a natureza da prática e da própria prática são relevantes para a pesquisa teórica e educacional, pois os expõe para uma revisão de seus conceitos na procura de constituir uma ciência crítica da educação. Assim, na análise da complexidade das relações entre teoria e prática, ressaltam-se os seguintes pontos:

- a) Ter claramente definidas quais teorias (e de quem) e quais práticas (e quais praticantes) estão sendo consideradas, esforçando-se pelo primor de seus contextos sociais, históricos e políticos, pois diferentes práticas, embora relacionadas, são separadas institucionalmente em teoria educativa e ensino e, portanto, apresentando diferentes teorias para abordagem.
- b) Quando temos claro quais teorias e práticas são focalizadas, descobrimos em nossa análise que ambas são mutuamente constitutivas uma da outra, não podem ser

separadas, dicotomizadas. Não há abismo entre elas, pois sendo teorizadas as práticas ganham sentido e sendo praticadas as teorias adquirem importância histórica, social e material.

- c) A mediação da teoria e da prática é um processo público, relacionando um conjunto comum de idéias teóricas compreendidas pelo crivo das tradições do pensamento como atividades teóricas institucionalmente reguladas como práticas. Os indivíduos refletem e entendem a teoria e a prática, porém o desenvolvimento destas depende da participação consciente dos indivíduos em um processo público, pois o saber se converte em teoria ao ser posto à prova, ao ser exposto ao debate coletivo.
- d) Sendo que a relação entre a teoria e a prática se dá na esfera pública, ambas estão implicadas no conceito de política, ou seja, nas condições para a participação numa discussão racional. A criticidade emancipatória está na confiança de que seus valores de racionalidade, verdade, liberdade e justiça, enquanto pressupostos científicos devam ser desenvolvidos na busca de condições democráticas para o debate.

O debate localiza-se nos processos sociais de grupos que lutam por um consenso, situando como comum o sentido de que a racionalidade implica uma política de desenvolvimento de significados individuais e de acordos entre indivíduos com bases em argumentos públicos. Habermas (1989), ao refletir sobre o entendimento mútuo, constitui o argumento de que quando os atores de uma interação estão orientados para as consequências do agir (sucesso) há influências e estratégias dependentes dos cálculos que cada um faz de seus ganhos egocêntricos, sendo a cooperação resultante dos interesses. Já o entendimento mútuo se pauta por um agir comunicativo quando os atores buscam metas, após harmonizar internamente seus planos, sob a condição de um acordo, cujas condições estejam comunicativamente tanto sobre a situação quanto para as consequências esperadas. Nessa compreensão, diz:

Os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. O acordo não pode ser extorquido ao adversário por meio

de manipulações: o que manifestamente advém graças a uma intervenção externa não pode ser tido na conta de um acordo. Este assenta-se sempre em convicções comuns. (p. 165)

Acontece que uma situação social, segundo esse autor, representa um segmento recortado do mundo da vida, que constitui o contexto da ação ao mesmo tempo em que oferece os recursos para a interpretação e entendimento acerca de algo no mundo, em vista de um tema, que é acentuado individualmente e cujos papéis comunicacionais dos agentes correspondem as suas perspectivas e, que por sua vez, dependem das tradições culturais, da solidariedade dos grupos e dos processos de socialização. Quanto a compreensão descentrada do mundo, Habermas (ibidem) escreve:

*Na medida em que os participantes da comunicação compreendem aquilo sobre o que se entendem como algo **em um mundo**, como algo que se desprende do pano de fundo do mundo da vida para se ressaltar em face dele, o que é explicitamente **sabido** separa-se das **certezas** que permanecem implícitas, os conteúdos comunicados assumem o caráter de um saber que se vincula a um potencial de razões, pretende validade e pode ser criticado, isto é, contestado com base em razões.*
(p. 169) (Grifos do autor)

Portanto, autores como Kemmis e Carr concebem a prática pedagógica como uma práxis social e buscam romper com precariedade da autonomia profissional do professor. Tal premissa indica uma compreensão dialética para as relações entre a teoria e a prática, sendo a primeira posta à prova pela segunda por intermédio da reflexão. Os fundamentos para essa proposta são oferecidas pela escola de Frankfurt, principalmente Habermas, pela crítica ideológica de Marx e pelo processo de conscientização proposto por Paulo Freire (1996:24), em que tal processo deriva da compreensão de que:

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu

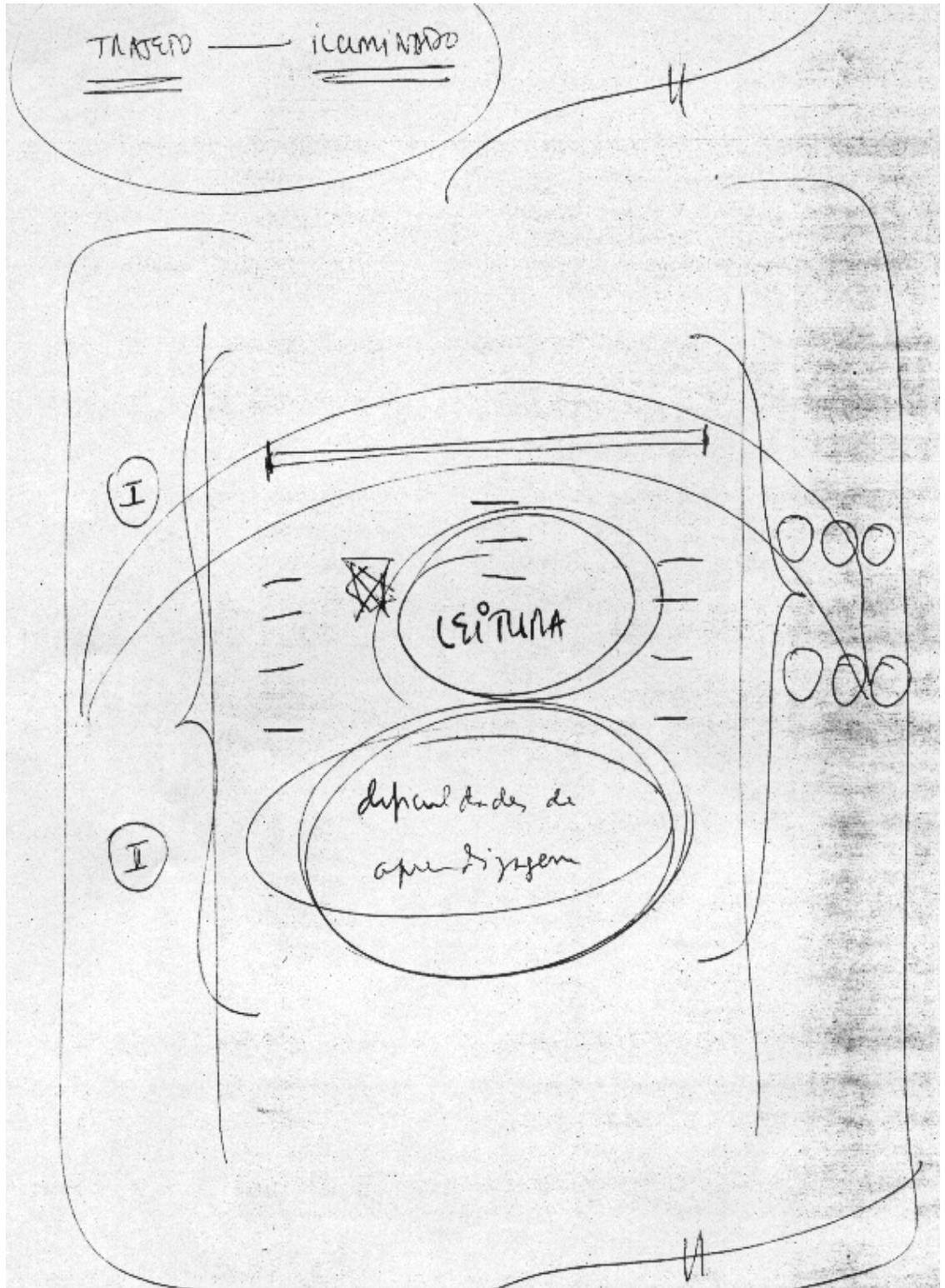
inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la.

Para Freire, é a consciência de nos sabermos inconclusos que funda a educação como processo permanente. Seres inconclusos porque homens e mulheres vivos e conscientes porque sabedores dos condicionamentos ambientais, materiais, históricos, sociais e culturais, porém ainda indeterminados, pertencentes a um movimento de busca, pois, uma vez inseridos no mundo, estamos com o mundo e com os outros. A certeza de que não há pesquisa sem ensino e vice-versa é, para este autor, o argumento para dispor na diferença entre a ingenuidade e a criticidade uma possibilidade de superação, de aprendizagem enquanto curiosidade epistemológica, aventura criadora, transformação. Partidários da pesquisa-ação, com base nos três tipos de interesses constitutivos de saberes descritos por Habermas, distinguem três gêneros desse modelo inovador de interação entre pesquisadores e docentes, sendo:

- a) Pesquisa-ação técnica: os praticantes do grupos são convencidos pelos facilitadores a comprovar resultados de pesquisas externas.
- b) Pesquisa-ação prática: o trabalho visa desenvolver o juízo, mediante reflexão, porém os facilitadores buscam não interferir no processo instalado.
- c) Pesquisa-ação emancipatória: todos assumem coletivamente a responsabilidade de transformação da prática, contextualizando-a social e historicamente e o papel de facilitador pode ser exercido por qualquer participante.

As críticas feitas pelos pensadores da pesquisa-ação contra a concepção da racionalidade técnica na educação são re-elaboradas por essa dimensão de pesquisa como projeto político emancipador. O mundo da vida está acontecendo livremente, tanto nos seres como nas relações entre os seres. A liberdade é, nessa minha pequena aventura filosófica como profissional da educação, uma experiência de totalidade que não pode ser reduzida ou subjugada pela razão técnico-instrumental sob pena do cerceamento da

criatividade, da formação ética e moral, enfim, dos propósitos fundantes do ato de educar. Os compromissos são éticos porque coletivamente regulam interpretações a respeito das narrativas registradas. Uma reflexão da prática que, dentre muitas outras histórias das professoras, pode projetar correlações entre a condição profissional e a autonomia de suas atividades de ensino. A narrativa depende da experiência pela razão de serem ambas únicas a cada ser e terem a verdade levemente instalada nessa interação humana entre o dono da voz, a voz e o outro. Porém, sendo o conhecimento sobre o mundo relativizado, subtraído do peso da certeza, tudo o que pode ser consubstanciado pela linguagem terá o ser histórico como "*detentor prisioneiro*" dessa competência lingüística, que ao mesmo tempo é individual e sociocultural, pois ao interagir reflexiona-se e conscientiza-se de que o singular provém de fontes parcialmente conhecidas, adjetivadas de sentidos e valores supostamente próprios e que o plural é o comum da experiência com o mundo, ambos se constituindo continuamente, um ao outro e que essa condição de incompletude é motriz da disposição ao estranhamento, à educabilidade, à aprendizagem.



3. LEITURA: A TEZ DA TRAMA

Estava no ônibus que seguia seu caminho, com a velocidade cotidiana, num ponto inconstante entre duas cidades servidas por seu trabalho. Estava nele a perder e recuperar o controle de minha atenção sobre o que fazia. Pensava, de vez em quando, que desse objeto automóvel precisaria ainda para concluir o mestrado, na necessidade imperiosa de ir e vir à Faculdade de Educação e à cidade de Mogi Mirim, onde passei a morar nos últimos cinco anos. Lembro-me bem, ali próximo à janela via correr a paisagem que abandonava a tarde. A luz era pouca, mas a leitura do texto de Ítalo Calvino⁵¹, impulsionava-me a prosseguir. O que me provocava era uma originalidade literária, pululando resquícios dos fragmentos vividos enquanto me transportava ao entendimento do que supunha esquecido. Fiquei tranqüilo. O que descobria logo achava conforto num dos muitos cantos arejados da alma, dando vez a outras inquietações.

Ler pode parecer isso: uma metáfora além do clichê da viagem, um estado original de existir, semelhante ao disposto pela mente quando se livra da mais sutil das amarras e vaga, transporta-se apenas presa aos fiapos dos desejos e passados com nomes incontáveis. Sou, nesse contexto, antes do tema, do estilo e da trama, aquilo que se evoca e permite alguma possibilidade de interpretação. Sem lugares a chegar, por exemplo, penso na personagem Florentino Ariza de Gabriel García Marquez (1985) que subindo e descendo interminavelmente o rio Madalena com sua amada Fermina Daza, de tantas cartas e desencontros, reafirma sua crença de que *o amor tem mais portas que uma casa de putas*. O amor, se fosse um mito, seria mais um "*impulso à repetição*"⁵² de algo imaginário que bloqueia a percepção da realidade e impede que se lide com ela.

O mundo dos escritos pode ser para o leitor suficiente para revelá-lo como transcendente. Não que as coisas precisem deixar de pertencer a este mundo, mas no

⁵¹ *A aventura de um leitor* in Os amores difíceis. Tradução de Raquel Ramallete. São Paulo, SP: Companhia das letras, 1992.

⁵² Acepção psicanalítica utilizada por Marilena Chauí em seu livro *Mito Fundador e Sociedade Autoritária* (Editora fundação Perseu Abramo, 2000) apontada por Flávio Moura, em email da lista de pós-graduação datado de 06/09/2000. Moura comenta também o filme *Cronicamente inviável* de Sérgio Bianchi, destacando a frase: *Não adianta mostrar a realidade, pois ela é entendida como ficção*.

pertencimento vou duvidando e afirmando com o auxílio das metáforas, pois a elas dedico a realidade motivos para com a beleza, com a literatura e com a poesia. Sobre o poder do leitor, Manguel⁵³ (1997:207) escreve:

A relação primordial entre o escritor e o leitor apresenta um paradoxo maravilhoso: ao criar o papel do leitor, o escritor decreta também a morte do escritor, pois, para que um texto fique pronto, o escritor deve deixar de existir. Enquanto o escritor está presente, o texto continua incompleto. Somente quando o escritor abandona o texto é que este ganha existência. Nesse ponto, a existência do texto é silenciosa, silenciosa até o momento que um leitor o lê.

Pertencer ao grupo dos leitores que pretende expandir as possibilidades de contribuição para a mudança de compreensão das participações humanas frente à realidade, buscando superar a visão fisicalista de inserção. Alcançar uma lógica histórico-social e dialética para dispor interpretações diferenciadas no debate cotidiano da prática educacional. Violar secretamente os valores morais que ideologicamente confundem o juízo e o senso de justiça. Quantas outras razões poderia arquitetar ou pesquisar existências e que estariam sob o torpor, o choque, o enlace promovido pela leitura? De onde vem desse ato tal poder? Seria de sua similitude com as imperfeições de nossa consciência, da temporalidade fugidia que rege a memória ou da condensação dos espaços e conteúdos temáticos, também cúmplices desse processo. Porque quando leio faço consultas aos valores que adquiri e por que o fio da leitura é um propulsor de desequilíbrios? Seria pela reinvenção da palavra, reconhecida e situada novamente entre o desejo de ler e as condições materiais (social e histórica) do leitor e da leitura. Marcos

⁵³ De todos as competências profissionais de Alberto Manguel, convém lembrar que na sua história de leitor, consta que foi trabalhar numa das três livrarias anglo-germânicas de Buenos Aires e que numa tarde de 1966 recebeu a visita do então famoso escritor Jorge Luís Borges, que já completamente cego, veio pedir-lhe que lesse para ele à noite, pois a mãe com 88 anos estava muito cansada para tal atividade. A deficiência visual, compensada pela erudição, pela memória, pela paciência do ouvido, permitiu um “cativeiro feliz”, segundo palavras do autor, com pausas para anotações mentais, discussões sobre a imagem das obras escolhidas uma aprendizagem que se constatou formadora, do tipo que acrescenta mas que não pode ser medida, embora sempre mediada pelas circunstâncias da leitura nova que se pauta nas antigas. *A coruja, apesar de todas as suas penas, estava com frio*, de Keats (p. 32).

Faerman (1997) aponta direções de resposta quando cita um pequeno trecho da introdução que Ernani Fiori fez para *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Diz o autor:

Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer sua palavra, o homem assume conscientemente a sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda a pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. (...) Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia. (p. 34)

Completando estes dizeres, Faerman (ibidem) relata a comovente opinião de uma mulher do povo quando esta menciona a importância de escrever e ler dizendo: *Gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém não vejo. Agora sim observo como vivo.*

Manguel (Idem:54) relata que desde as duas pequenas placas pictográficas de argila em Tell Brack, Síria, datadas do quarto milênio antes de Cristo: *Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal.*

Um Grupo de Estudos se faz com leituras. Lendo e relendo e referenciado-se pelos motivos que o estabelece. Enquanto coordenador, destaco para análise a questão do gosto pela leitura, que me foi suscitada pelas pequenas diferenças das temáticas e estilos dos textos sugeridos, cujos conteúdos alcançam minha compreensão com deleites particularizados. A Escola que vivi, sei e vivo, vem historicamente reafirmando a mania de classificar o que é bom, indicado ou necessário para que o aluno leia, assimile, conheça ou decore. Em outras palavras, a aprendizagem da leitura parece ser precedida por um senso unilateral de correção (adaptabilidade) e obrigatoriedade, posto anteriormente sob os vários discursos ideológicos de sua importância. Nesse sentido, Charmeux (1994: 42) diz:

*Duas razões essenciais nos levam a ler: para achar resposta a questões que colocamos, ou para nos distrairmos e passarmos um momento agradável. Nos dois casos, **ler aparece como um meio para uma outra coisa, e não como uma atividade em si, com finalidade própria.** Ler é uma atividade-meio que está a serviço de um projeto que a ultrapassa. Podemos dizer, portanto, que saber ler é ser capaz de se servir do escrito para levar a cabo um projeto, quer se trate de ações a realizar ou de lazeres a enriquecer. **O que permite afirmar que uma leitura foi eficaz é a realização do projeto que a provocou.** (grifos da autora)*

Káfká (apud Manguel: 1997) , por exemplo já acha que *devemos ler somente livros que nos mordam e piquem. Se o livro que estamos lendo não nos sacode e acorda como um golpe no crânio, por que darmos ao trabalho de lê-lo? Um livro tem de ser um machado para o mar gelado de dentro de nós (p. 113) e que Um livro não pode tomar o lugar do mundo. É impossível. Na vida tudo tem seu sentido e seu propósito, e para isso não há substituto permanente (p. 111).*

O prazer da leitura é uma descoberta gradual e íntima, que não se revela magicamente, um intercâmbio entre leitor e texto, acompanhado de identidade própria, não sendo transferível enquanto acontece. Mesmo a leitura em voz alta para os outros não impede o vigor dessas qualidades, apenas mostra que a leitura, embora conectada ao indivíduo-leitor, pode gerar partilha, troca, conflito e os demais motrizes fundamentais para a produção do conhecimento.

Entretanto, se o Grupo pretende ler é certo que sua história poderá ser contada pelas leituras feitas. Entretanto, como organizar essa história? Desse modo, vale repensar o raciocínio de Levi Strauss (1978:24) para com os significados, quando diz:

Que é que significa o termo “significar”? Parece-me que a única resposta que se pode dar é que “significar” significa a possibilidade de qualquer tipo de informação ser traduzida numa linguagem diferente (...)

No fim de contas, esta tradução é a que se espera de um dicionário (...) E porque não se pode substituir uma palavra por qualquer outra palavra, ou frase por qualquer outra frase (arbitrárias), tem de haver regras de tradução. Falar de regras e falar de significados é falar da mesma coisa ...

Nesse sentido de sentidos, ordenar essa pesquisa é também definir as bases e finalidades do Grupo, em que tornam-se necessários os seguintes apontamentos:

- a) As situações de leitura seriam analisadas como mediatizadoras, rastreadas na transcrição das fitas gravadas e questionários aplicados não só naquilo que repercutem pelo estranhamento, divergência, interesse, dificuldade e encantamento que causem - como também pelos relatos que evidenciam que os textos e vídeos lidos e assistidos não se restringiram apenas ao círculo do Grupo e, principalmente, das conexões íntimas que tiveram com o "*mundo da vida*" das pessoas participantes, acontecendo em importância, desdobrando-se em formação.
- b) As práticas discutidas não seriam necessariamente as de sala de aula, lugar que vou raramente para um recado ou atendendo a um convite sobre uma determinada atividade. Os encontros seriam um espaço de debate em que nossas "teorizações" estariam sob o consenso de dirigirem-se para a novidade de nossa condição, para o ineditismo dessa aprendizagem de lidarmos com nossa formação num Grupo de Estudos. Do universo dos acontecimentos possíveis do cotidiano da sala de aula e das qualidades múltiplas das relações entre seus integrantes interessaria os dizeres das professoras sobre o/a aluno/a que lhe exige atenção maior e orientação diferenciada.
- c) Meu papel no Grupo seria de coordenador, organizando os blocos semestrais, indicando e aceitando sugestões de textos, vídeos e atividades. O primeiro bloco abordaria as razões da autonomia no ensino, o segundo seria sobre as implicações pedagógicas do sócio-interacionismo e o terceiro sobre leitura e aprendizagem.
- d) Cada integrante deveria se envolver na produção de uma síntese escrita. Um texto relacionado à experiência docente e assumido como provisório, ganhando contornos e

se reformulando na medida em que fossem surgindo nas discussões uma revisão da diversidade das opiniões e da interação dos diferentes repertórios que as assistem.

- e) O ambiente seria de livre participação. Todos poderiam sugerir as atividades e expressar seus pontos de vista. Os acordos quanto aos prazos de síntese e compromisso com as leituras seriam sempre rearticulados no Grupo, respeitando a carga de trabalho dos/as profissionais envolvidos/as.

Questionando o raciocínio estruturalista⁵⁴, diria que a ordem é necessária, porém insuficiente. Confesso que não consigo exatidão, mas provavelmente numa sala de primeiro ano de meu antigo segundo grau, um professor nos disse que um livro precisa ser lido com correta seqüência, que inclui a capa, depois as orelhas, dedicatórias, prefácios, comentários e assim por diante. Não sei quanto aos colegas daqueles tempos, mas para mim, que demorei tanto a ter meus próprios livros, de modo que quase vieram depois de compreendê-los na língua que uso, tenho a vaga impressão que independo desse caráter obsessivo. A mente me parece mais anárquica do que geralmente supomos. Na personalidade do leitor, no instante único em que faz a leitura, processo que o livro/texto impõe pela abertura das páginas, pelo apoio encontrado no solo, numa árvore, numa rede, nos móveis, nos transportes, da disposição do corpo, noutra corpo, da luz, dos olhos, das mãos, enfim, nessa dialogicidade tornando-se objeto único também, como decorrente de uma necessária atenção especial, provocando a admiração, o estranhamento, a curiosidade, as dificuldades de tal labor, a pesquisa dos sentidos, o confronto do sabido com a sabedoria de reconhecê-lo incerto, o prazer.

Nesse estado completo, penso que ler enseja um profundo gesto de liberdade, enquanto ação e formação de sujeitos. A educação escolar, dependendo das condições e

⁵⁴ Segundo Sucupira (1991:97): *Um lúcido trabalho de análise crítica do Estruturalismo deve-se a Henri Lefebvre, quando demonstra que Strauss põe por terra a noção de "devenir" e de "historicidade", e erige o conceito de modelo, não como reprodução no pensamento da práxis social, mas como simples forma de abstração intelectual. Para uma idéia afim do teor retrógrado do Estruturalismo straussiano, Lefebvre compara-o a uma doutrina filosófica da Grécia clássica - o "Eleatismo"- fundada pelo pensador Parmênides de Eléia, quinhentos anos antes de nossa era (L'Idéologie structuraliste, Éditions Anthropos, Paris, 1971, p. 45). O Eleatismo, apresentado por Parmênides, sob forma de poema, baseia-se na crença de um ser imóvel, isento do "horror" das contradições levantadas pelo heraclitismo.*

dos modos como se institui pode favorecer, limitar ou desconsiderar a polifonia e a polissemia presentes nessa experiência/aprendizagem. No âmbito social, a história demonstra a nocividade das reações de governos autoritários diante do incômodo e decorrente preconceito que têm para com certos livros e leitores. Talvez imaginem que se estes forem esquecidos pela censura ou perdoados pela repressão, certamente irão, nessa lógica perversa, constituir os discursos da resistência, contra-poderes perigosos para quem invejosamente os odeiam. Ovídio (apud Mezan, 1991:125), revela a dimensão desse mal ao descrever que:

A inveja habita no fundo de um vale onde jamais se vê o sol. Nenhum vento o atravessa, ali reinam a tristeza e o frio, jamais se acende o fogo, há sempre trevas espessas (...). A palidez cobre seu rosto, seu corpo é descarnado, o olhar não se fixa em parte alguma. Tem os dentes manchados de tártaro, o seio esverdeado pela bile, a língua úmida de veneno. Ela ignora o sorriso, salvo aquele que é excitado pela visão da dor (...). Assiste com despeito aos sucessos dos homens, e esse espetáculo a corrói; ao dilacerar os outros, ela se dilacera a si mesma, e este é seu suplício.

A inveja⁵⁵, parece-me adequada metaforicamente para explicar o comportamento dos que sob o jugo de um momento político perseguem autores sob os mais variados

⁵⁵ Em *O primo Basílio*, escrito em 1878 por Eça de Queirós (1997:43-44), Juliana, uma pobre serviçal, personifica este sentimento, de tal maneira que muitas características da descrição feita por Ovídio são notáveis, como por exemplo nas seguintes passagens:

- ✓ *Teria de servir até ser velha, sempre, de amo em amo! Essa certeza dava-lhe uma desconolação constante.*
- ✓ *...mal a sua figura esguia aparecia: punham-lhe alcunhas - a isca seca, a fava torrada, o saca rolhas.*
- ✓ *Mas roía-se por dentro, veio lhe a inquietação nervosa dos músculos da face, o tique de franzir o nariz: a pele esverdeou-se-lhe de bilis.*
- ✓ *A necessidade de se constringer trouxe-lhe o hábito de odiar; odiou sobretudo as patroas, com um ódio irracional e pueril (...) cada riso delas era uma ofensa à sua tristeza doentia.*
- ✓ *Quando havia passeios projetados, se chovia de repente, que felicidade! O aspecto das senhoras vestidas de chapéu, olhando por dentro da vidraça com um tédio infeliz, deliciava-a, fazia-a loquaz.*
- ✓ *Nas casas em que servia ao jantar, o seu olho avermelhado seguia avidamente as porções cortadas à mesa, e qualquer bom apetite que repetia exasperava-a, como uma diminuição de sua parte. De comer sempre os restos ganhara um ar aguado, - o seu cabelo tomara tons secos, cor de rato.*

pretextos, queimam livros como se assim agindo conseguissem o calor que lhes falta no vale frio de suas almas. Agora entendo melhor os motivos mais íntimos dos discursos inflamados contra o riso e o incêndio provocado na biblioteca da abadia retratada por Umberto Eco em *O Nome da Rosa*, a fogueira de livros na Alemanha de 1939⁵⁶ e as chamas dos fundamentalistas islâmicos que em praça pública incineram o(s) *Versos satânicos* de Salman Rushdie, dentre outros exemplos.

Para o aprofundamento nas dimensões sobre a formação dos leitores na escola, é preciso refletir e abordar a necessidade contemporânea de que temos, ao cuidar da educação das crianças, de formá-las capazes de produzir sempre uma opinião sobre a leitura dada, oferecida, programada. Parece que a influência de nossas duas décadas de ditadura militar, situando meu argumento (texto) num exemplo mais recente da história brasileira, sobre nossos preceitos educativos foi a da fala consentida e a do silêncio de respeito à tradição, à autoridade. Assim, com a suposta reconquista da democracia, ganha terreno a orientação de que muito melhor a oralidade sobre o texto lido do que a resposta escrita já esperada. Porém, o que é dado a ler e o contexto de produção da leitura nem sempre foram objetos de escolha e pra ser bem sincero, mesmo que fossem. A ausência de alternativas implica o empobrecimento da liberdade. Aulas bem planejadas, estudos dirigidos, diálogos com fins almejados, notas bem dimensionadas, alunos educados, futuro construído. Mas para o leitor pode se esperar muitas outras manifestações, talvez até algo assim como descreve Larrosa (1999) do que deseja Nietzsche⁵⁷ - que não deve fazer

⁵⁶ Vide o filme: *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, de Marcelo Masagão com música de Win Mertens, 1999.

⁵⁷ A atualidade do pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) foi abordada pelo professor livre-docente Oswaldo Giacoia Júnior, do departamento de filosofia da Unicamp, quando do lançamento do volume Nietzsche (Coleção Folha Explica - editora Publifolha). O debate foi mediado pelo professor Artur Netrovski e participaram a professora Vânia Dutra de Azevedo (Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Norte), e os professores João Carlos Salles (Universidade Federal da Bahia) e Peter Pál Pelbart (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Giacoia Jr. observou que Nietzsche havia percebido que a crença na onipotência da razão e da racionalidade científica tem a mesma natureza daquela fê que pretendia denunciar como superstição, sendo que a racionalidade não é alheia à vontade de poder, imposição de interesses, investimento de desejo, cujo desenvolvimento conduziria a inevitável crise de valores, traço característico do século XX. (Caderno Ilustrada, Folha de São Paulo: 13 de setembro de 2000, p.E14).

intervir constantemente sua pessoa e sua cultura - e que Peter Handke ambiciona na literatura como a capacidade de produzir silêncios. O calar não produzido pela intimidação e sim pela forma oriunda da concentração que, enquanto experiência estética, busca limpar-se da reiteração verbal e rotineira, que é exterior na linguagem, para que o leitor possa reencontrar o que está sendo ou foi vivido, sentido ou experienciado. Assim, segundo Handke, *caminhar não é tanto ir de um lugar a outros, mas levar a passear o olhar. E olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo* (p. 50). A formação trata-se de um passeio aventuroso, *uma viagem que não pode estar antecipada, uma viagem interior (...) na qual alguém se deixa influenciar a si próprio (...) Por isso a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar ...* (Larrosa, 1999:53). Cheias de incertezas, aqui valem um pouco as reflexões das personagens de Dostoiévski (1979)⁵⁸ como por exemplo quando a pergunta de Marmieládov surge repentinamente na memória de Raskólnikov: *Porque todo homem precisa de ter algum lugar onde ir!* (p. 57) ou quando seu amigo Razumíkin, que não tinha seu endereço, consegue encontrá-lo e alertá-lo: *É para que se veja como as palavras podem levar-nos às obras!* (p.145).

O discurso pedagógico contemporâneo, esse que concebe a formação nas relações que a estabelecem em conceitos de ensino e desenvolvimento, pode ser exemplificado pelas reiteradas falas de que precisamos, nós professores e professoras, ser capazes de formar alunos críticos, dinâmicos e participativos, pois, se assim procedemos, visamos às exigências de um futuro mercado de trabalho dinâmico, que precisa de profissionais flexíveis, polivalentes, criativos. Nesse ponto, resalto minha interpretação de que tal responsabilidade para tal fim é um engodo, uma armadilha ideológica. Essa perspectiva complementa-se com a entrevista dada por Antônio Nóvoa (1999) para o Jornal do Brasil, quando este professor da universidade de Lisboa posicionou suas opiniões quanto ao que

⁵⁸ Fiódor Mikhailovith Dostoiévski (1821-1881) possui evidente propósito simbolista com estes nomes. Assim, Raskólnikov provém de raskol (cisão) significando homem cindido e atormentado pela contradição (p.13); Marmieládov designando uma personagem com qualidades indefinidas, misturadas, tal qual o doce provindo do marmelo (marmielad) (p.21); Razumíkin provém de razum (inteligência, juízo, bom senso) querendo dizer ajuizado, sensato (p.62).

chama de excesso de futuro no discurso pedagógico. Diz ele: *Políticos e especialistas anunciam todos os dias a sociedade do conhecimento, a sociedade cognitiva, a sociedade que aprende para o próximo século. Há uma ausência do presente. Uma fuga para a frente, que reflete a capacidade de enfrentar os problemas educativos hoje. Anunciam um amanhã luminoso, mas esquecem as sombras do presente. Ora, como educadores, não podemos pedir às crianças que esperem.*

Volto ao ônibus (metáfora de tempo/transporte) e vejo as queimadas nos canaviais, sinto seus barulhos, quase seus cheiros, um espetáculo reluzente, feroz e recorrente em terras já tão cedo devastadas. São grandes extensões monocultivadas, com máquinas e caminhões que tremem o chão ao lado dos seres, apequenadas silhuetas. O paradoxo é que quanto menos propícia é para o ar sua umidade, mais se observa que para qualquer direção escolhida ver-se-á algum fogo a produzir gases irritantes. Um lixo que se amontoa no terreno baldio, um quintal que agora parece limpo, uma beira anônima de estrada, uma brincadeira de crianças, olhares fitos no que se desmaterializa, uma imensa necessidade de calor.

Todos os acontecimentos, aqui descritos de maneira simples, não estão sob o domínio do meu desejo, são afastados de minha intervenção no mundo pela fraqueza de minha individualidade. Assim relato outro episódio, certo que um de meus vizinhos, não contendo-se na sua vontade de dizer ao quarteirão sobre seu gosto musical, escuta e faz ouvir um disco de sua coleção popular, pondo a "vitrola" em volume máximo. Lá pelas tantas um risco salvador inviabiliza uma das canções e por uns dois minutos fica a palavra a se repetir compulsivamente: amor-tecido, amor-tecido, amor-tecido... Tal deslize técnico deve ter sido imperdoável, pois, por consequência, calou-se o instrumento de minha tortura. Entretanto, que outra oportunidade teria o dia me dado para pensar nas variantes da palavra: amortecido.

As vezes que li obras carregadas com realismo fantástico não encontrei de impacto as razões que pudessem ser capazes de consubstanciar a inserção humana num mundo tão coloidal. Hoje, após outras aventuras nesse, por assim dizer, espectro literário,

compreendo que o que se quer demonstrar é que a dimensão do real não está sob o domínio da consciência, nem individualmente e nem coletivamente. Há passagens subjetivas que se interpõem pela conjectura social e histórica. Há decisões políticas que, concluindo um movimento reivindicatório, esclarecido ou não, satisfazem vontades individuais.

Tendo em pauta que a experiência se faz na nossa relação com o mundo, arquitetei que seria pertinente compreender a reflexão da prática docente inserida no contexto de educação como componente do processo de formação humana, devendo, portanto estar a serviço do bem pleno, da defesa da vida. A necessidade de uma permanente atitude crítica, cuja politicidade é indissociável, arregimenta-se nas propostas que possam dizer algo para a valorização do pertencimento ao mundo, o que para Paulo Freire (1978), significa integração e não adaptação ou ajustamento. Freire (1996), humanista convicto de suas crenças para com o valor da vida, salienta que a educabilidade do ser advém da consciência que este adquire de sua inconclusão. Por ser finito e inconcluso, o ser está sempre a mercê das escolhas. Essa condição do ser lhe impõe uma limitação existencial, não para determiná-lo, como querem que seja os discursos dos que dominam, mas para inseri-lo eticamente e esteticamente no mundo. Dessa intrincada relação entre consciência, liberdade, ética e estética, é que Freire argumenta que o ato educativo não visa a transmissão do conhecimento, que verdadeiramente se produz na dialogicidade com o outro, na experiência de juntos, professor/a e alunos/as, compreenderem a autoridade do saber para com os valores de suas vidas, dos assuntos que lhe dizem respeito, que afetam seus cotidianos, que vislumbram politicamente suas participações, suas obrigações assumidas em Grupo, seus direitos de desconfiar, de formular dúvidas, de fazer perguntas, de querer melhores dias.

Acreditar na transmissão do conhecimento como paradigma educativo é atribuir à vida uma educação cuja compreensão postula que os lugares do trabalho não são histórica e socialmente delimitados. É apostar na didática tecnicista, na visão mecânica das relações, que para serem entendidas necessitam ser desmembradas funcionalmente, no fim objetivo das atividades pedagógicas. É valorizar a crença de que o método das ciências

humanas tem que pautar-se por ditames da experimentação comprovada e possível de ser repetida e, portanto, capaz de ser antecipada nos seus resultados. Do observador ausente, objetivo, destituído de parecer pessoal, imparcial. Da busca de medidas para todas as coisas e eventos, que devem ter relações de causa e efeito suficientemente capazes de demonstração.

Portanto, o problema metodológico da pesquisa em educação interliga-se aos seus temas abordados e o desafio consiste na premissa de buscar epistemologicamente os fundamentos da prática, pesquisa-ação, desejada participativa, integrante, inconclusa, substancialmente histórica. Digamos que ao organizarmos nosso Grupo de Estudos nos categorizamos pela premissa de sermos bons leitores e quanto a isso, o professor Ezequiel Silva (1981:20) tem a dizer que:

À medida que um bom leitor descobre o significado literal de uma passagem, ele se envolve, em vários passos ou processos suplementares, a saber: 1. faz referência; 2. vê implicações; 3. julga validade, qualidade, eficiência ou adequação das idéias apresentadas; 4. compara os pontos de vista de diferentes autores sobre o mesmo problema; 5. aplica as idéias adquiridas a novas situações; 6. soluciona problemas e integra as idéias lidas com experiências prévias de forma que novas intuições, atitudes racionais e melhores padrões de pensamento e de atividade são adquiridos.

Refera / Qualificação Américo

19/12/2000

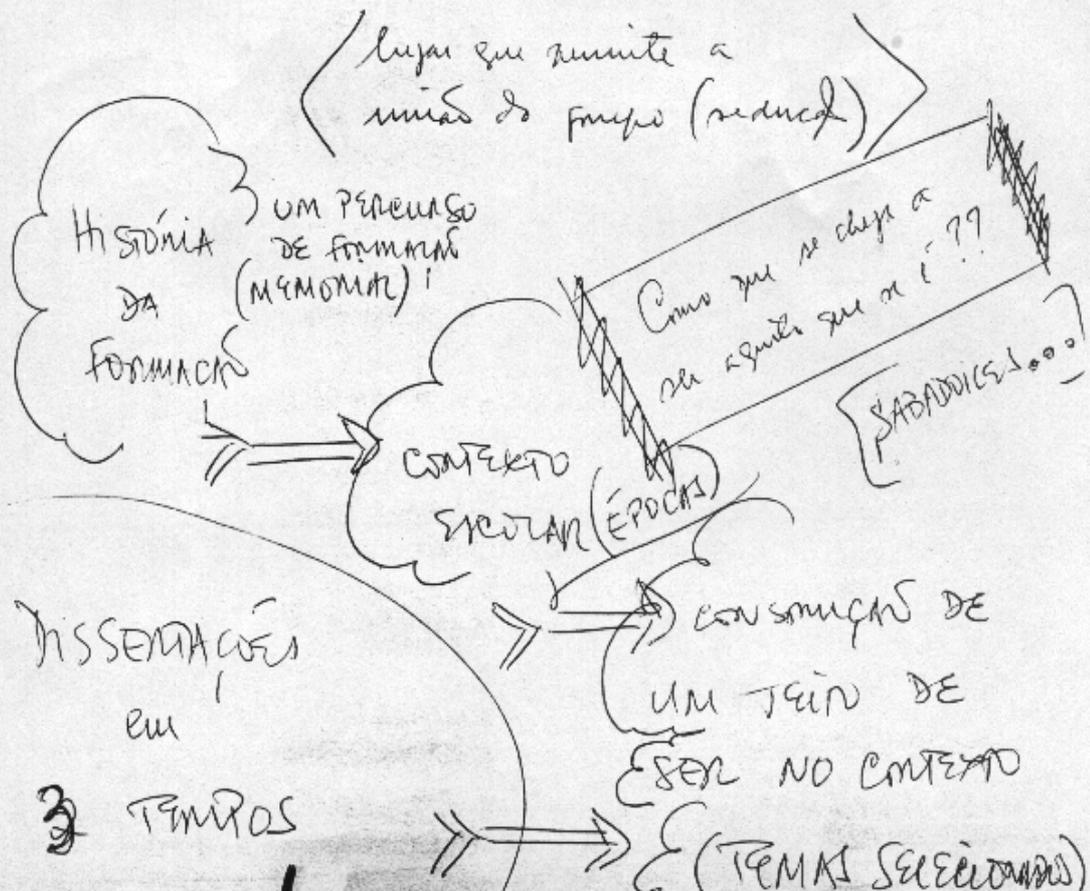
JWE - muito material, dando "tojeada" ~

visão diversificada / necessidade de reduzir.

=> necessidade de enxugar: muita coisa para analisar

=> narrativa surreal => mitólogo: um "certo tipo" de mitólogo escolar

Onde estão as dificuldades de aprendizagem??



PARTE III - SITUAÇÕES DE ESTUDO: DEVER E DEVIR

"Agora quero recordar o futuro e não o passado. Já se pratica a literatura em silêncio, sintoma venturoso. Já existe o calado leitor de versos. Desta capacidade sigilosa a uma escritura puramente ideográfica - direta comunicação da experiência e não de sons - há uma distância incansável, mas sempre menos dilatada que o futuro"

(Borges: 1883:12)

1. ESCOLAS: ORIGENS, APARÊNCIAS E FINS

Algum tempo me esperava, ia comigo e já me abandonava na retidão do corredor, depois que passei pela base da torre onde uma secretaria se arranjava. Era março de 1982 e um som seco ia nascendo, por mais que tentasse evitá-lo, dos passos de madeira dura exposta contra o piso frio de cerâmica. É que sapatos desconfortáveis tinham saltos desenhados e quando as lembranças e o recato se juntavam à sala do fundo, já pertenciam à aula noturna. Nela se gastavam salivas, ouvidos, gizes, lousas, apagadores, cigarros, tintas, borrachas, lápis, cadernos, sulfites, apostilas, pés de carteira e horas de sono. O tempo, fiquei sabendo, é a degradação da matéria. Quem poderia supor àquela iniciativa liberal as proporções atualmente tidas. Mas tudo começou assim, abrindo salas e adaptando espaços por dezoito anos no porão alugado da Igreja Santo Antônio, bairro central de Itapira, perto do parque Juca Mulato, nome em que Menotti del Picchia inspirou-se. O modernismo desse autor saberia como é edificante o sentimento de assistir aulas com a suave invasão acústica dos ensaios de coral religioso. Hoje, desde agosto de 1999, o Colégio Integral Aplicado funciona em prédio próprio de dois andares e de porte majestoso, situando-se no alto do bairro Santa Fé, cujo custo de construção contou com 70% de recursos provindos de financiamento do BNDES. Em suas dependências⁵⁹ distinguem-se:

- ✓ Doze salas de aula para até quarenta alunos/as, sendo duas exclusivas para crianças de 1ª série do ensino fundamental.
- ✓ Duas salas de aula para até cem alunos/as, equipadas com multimídia, ar condicionado e piso em três níveis com tablado para o/a professor/a.
- ✓ Sala de professores/as equipadas com armários, mesas, mapas, jornais diários, murais etc, com banheiros adjacentes.

⁵⁹ "O ambiente escolar transparece sensação de liberdade, sem o uso de muros e grades, com espaços abertos e cercado por fileira de primaveras / Os banheiros estão no máximo a 15m das salas de aula e os de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental são exclusivos / Limpeza a cada período com o uso de produtos de linha profissional, que fazem uma perfeita higiene e assepsia / Embora servida pelo SAAE, a Escola usará água de poço artesiano, aprovada e analisada periodicamente / Caixa d'água com capacidade para 50.000litros, sendo 50% reservados para segurança do ambiente escolar / Distribuição de hidrantes por todas as áreas, com extintores apropriados e luzes de emergência instaladas / Nove câmeras de vídeo localizadas nos corredores, pátios internos e portaria / Controle informatizado de acesso de alunos e profissionais, com o uso de catracas eletrônicas e cartões magnéticos de identificação / Sistema de comunicação interna entre inspetores e vigias, através de rádios transceptores"(Jornal: *Saiba Mais*, nº 1, 1999, p.3).

- ✓ Biblioteca e videoteca com sistema de controle informatizado, tendo adjacente uma sala de estudos.
- ✓ Oficina de artes.
- ✓ Laboratório de ciências para de biologia, física e química com instrumentos, aquários, viveiros, vidrarias e produtos químicos.
- ✓ Laboratório de informática com dez computadores e uma impressora ligados em rede e conectados à internet.
- ✓ Três almoxarifados (básico, manutenção e arquivo inativo).
- ✓ Salas exclusivas para: Direção administrativa-financeira, centro de processamentos de dados, secretaria de recepção, secretaria interna, departamento de provas e digitação, fotocópias, departamento de pessoal, departamento financeiro, direção administrativa-pedagógica, coordenação pedagógica, orientação educacional, departamento de eventos, departamento de vestibular e orientação profissional, vídeo, plantão-reforço, inspetoria de alunos, grêmio estudantil, atendimentos e reuniões, material de educação física.
- ✓ Oito banheiros bem equipados para os alunos, sendo quatro masculinos e quatro femininos.
- ✓ Seis banheiros bem equipados para profissionais.
- ✓ Uma quadra poliesportiva coberta.
- ✓ Dois vestiários.
- ✓ Um campo de futebol society.
- ✓ Uma quadra de voley de areia.
- ✓ Dois pátios para recreação.
- ✓ Uma cantina com refeitório
- ✓ Uma cozinha com área de serviço

A unidade de Mogi Guaçu foi construída gradativamente com recursos próprios desde 1988, situando-se estrategicamente nas proximidades da divisa com a cidade de Moji Mirim. Apresenta-se num único plano, numa arquitetura de salas amplas, quadradas e ligadas por corredores intercalados de banheiros. Os vitrôs são simples, pintados recentemente de látex branco como efeito para conter reflexos nas lousas verdes. Em suas instalações encontramos:

- ✓ Cinco salas de aula no prédio I (ensino médio) para até quarenta alunos/as, todas e tablado (alvenaria) para os/as professores/as.
- ✓ Uma sala de projeção (multimídia) no prédio I para até sessenta pessoas.
- ✓ Uma sala de aula para até cem alunos/as, equipada com multimídia, ar condicionado e piso em três níveis com tablado (alvenaria) para professores/as.
- ✓ Quatro salas no prédio II (ensino fundamental) para até quarenta alunos/as.
- ✓ Biblioteca com sistema de controle informatizado.
- ✓ Laboratório de informática com dez computadores e uma impressora ligados em rede e conectados à internet.
- ✓ Pré-laboratório para vidrarias, produtos químicos e equipamentos.

- ✓ Laboratório de ciências para biologia, física e química.
- ✓ Sala de professores/as, equipada com mapas, armários, murais, jornais diários etc, tendo adjacentes cozinha e banheiros.
- ✓ Quatro banheiros (masculino e feminino) para uso dos alunos.
- ✓ Salas exclusivas para: Direção administrativa-pedagógica, coordenação pedagógica, orientação educacional, secretaria escolar, departamento de vestibular e orientação profissional, departamento de eventos, plantão-reforço, oficina de artes, fotocópias, material de educação física almoxarifado, cozinha.
- ✓ Um pátio coberto, usado para recreação, tendo adjacente uma cantina.
- ✓ Um pátio para estacionamento.
- ✓ Uma quadra poliesportiva.
- ✓ Um campo de futebol society.

Essa pequena descrição física das duas unidades serve para dimensionar o crescimento patrimonial da Empresa, seu fortalecimento enquanto instituição de ensino e introduzir alguns fatos que considero importantes para situar historicamente a construção didático-pedagógica das Escolas e o decorrente sucesso empresarial, quais sejam:

a) Descontentamento público com os serviços escolares públicos:

Salários defasados, aumento no número de alunos, degradação e falta de equipamentos, diminuição dos recursos, greves cansativas, descaso. Desencantados com essa situação, quatro professores e uma professora do Estado, sabendo da experiência que possuíam, juntam-se a mais dois conhecidos e abrem em 1985 a Empresa: Grupo Educacional Integrado S/C Ltda com franquia do nome Anglo⁶⁰. Dos sete, apenas um era

⁶⁰ Desde 1938 o Anglo prepara candidatos ao Vestibular da Poli, e obtém altos índices de aprovação. Na década de 40, em média, dos 11 primeiros classificados, dez são alunos do Anglo. Entre eles, Olavo Egydio Setúbal, futuro prefeito de São Paulo. Muitos materiais didáticos são invenções do Anglo: As primeiras apostilas, criadas na década de 40, para organizar o estudo dos alunos; Os primeiros simulados, propostos no Anglo na década de 50; O Anglo Resolve, fascículos de resolução comentada dos vestibulares, com um padrão de qualidade que o torna referencial para vestibulandos e professores; A apostila-caderno, na década de 70, com os primeiros "araminhos"; sob a coordenação pedagógica do prof. Nicolau Marmo, a velha apostila é "redesenhada" para permitir maior participação do aluno na aula; A Coleção Anglo, lançada na década de 80, conjunto de livros teóricos associados às apostilas-caderno: Exatas, Humanas e Biomédicas. No final da década de 70, é implantado o Sistema Anglo de Ensino. Escolas e cursos, no interior de São Paulo e em outros estados, fazem parceria com o Anglo, utilizando nossa metodologia e material didático. (fonte: <http://www.cursoanglo.com.br/pquem.htm> - visita em janeiro de 2001).

dono, sendo os/a outros/a professores/a do cursinho "Mac Poli" (1981 e 1982), "Equipe" (1983) e "Med" (1984). O agravamento da crise no final da década de 70 e início de 80, quando discussões econômicas eram o custo do petróleo, inflação e aumento da dívida externa e, no plano político, a abertura à democracia, consubstanciava esse pano de fundo de bancarrota do ensino público, associando o desencanto do professorado à baixa competitividade dos/as alunos/as nos vestibulares do ensino superior oficial. Gentili (1995:229-230) sustenta que *a ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula através de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, através de uma série de estratégias culturais dirigidas a quebrar a lógica do sentido sobre a qual esta escola (ou projeto de escola) adquire legibilidade para as maiorias*. Ou seja, para destruir a instituição escolar pública é preciso vir anteriormente desintegrando culturalmente o que somente através dela se concretiza: O direito à educação como direito social. E isto já vem se orquestrando desde a década de cinquenta, é bom que se diga.

O discurso neoliberal vai "colando" na medida em que atribui ao mercado a necessária transformação do conceito comum de cidadão pela visão mais elaborada de consumidor. Consumir significa direito de propriedade e poder de compra e venda. Daí decorre que defender o Código de Defesa do Consumidor⁶¹ seja um duplo exercício de cidadania. Uma sociedade nesses moldes competitivos necessita de um Estado mínimo, porém suficientemente forte para intervir a favor de uma política de não intervenção, deixando ao princípio do mérito e à justiça ideológica da lei de oferta e procura a regularidade social. Nesse contexto, perdedores e ganhadores, excluídos e integrados, são categorias que fazem jus à eficiência demonstrada. Há, nessa ordem, uma hegemonia de preceitos, uma *saída única* para a crise que constitui argumento do estritamente necessário por parte da população beneficiada e segundo Tomáz Tadeu (Silva, 1994:9 apud Gentili, 1995:245) é preciso *identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal*

⁶¹ O Código de Defesa do Consumidor (lei nº 8078 de 11/09/1990) é uma lei abrangente que trata das relações de consumo em todas as esferas: civil, definindo as responsabilidades e os mecanismos para a reparação de danos causados; administrativa, definindo os mecanismos para o poder público atuar nas relações de consumo; e penal, estabelecendo novos tipos de crimes e as punições para os mesmos.

produz e cria uma "realidade" que acaba por tornar impossível a possibilidade de pensar outra.

Ainda na carona da reflexão de Gentili, destaco duas perguntas da entrevista feita por Antônio Gois ao ministro Paulo Renato Souza sobre os resultados do SAEB⁶², publicada no jornal Folha de São Paulo do dia 04/12/2000. Vamos às respostas:

Folha: *Ainda assim, a nota dos alunos caiu.*

Souza: *Houve uma queda pequena no valor das médias, que pode estar dentro da margem de erro. Nós aceitamos margem de erro em pesquisa de opinião. Por que não aceitamos em pesquisas educacionais? Os níveis de qualidade, que são aqueles que refletem a competência que o aluno adquiriu na escola, se mantiveram. Nós contrabalançamos as tendências de diminuição da média com as tendências de melhoria do desempenho. Se não tivesse nenhum efeito negativo influenciando, eu acharia o resultado negativo também. A incorporação de alunos pobres é boa para a sociedade. O efeito disso é brutal. Nós tivemos a sorte de ter também efeitos positivos operando no sistema.*

Folha: *Não parece que o ministério está querendo fugir de sua responsabilidade e colocar a culpa no aluno pobre?*

Souza: *A culpa não é desse aluno. Essa tendência que nós detectamos aqui é mundial. Em todos os países onde se faz pesquisa de qualidade se observa isso. Quando se incorpora um aluno mais carente, cai a média da escola. O aluno que é filho de um PhD, que ouve os pais discutirem filosofia e temas sofisticados, tem um rendimento melhor do que o filho de uma pessoa analfabeta. Nesse caso, a escola tem que dar uma atenção especial a ele.*

⁶² Criado em 1988 e tendo já realizado cinco levantamentos (1990, 1993, 1995, 1997 e 1999) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB tem como finalidade a monitoria da qualidade do Ensino Básico ministrado no País, recolhendo informações sobre um conjunto de variáveis que permitem medir o grau de aprendizagem dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Além de realizar um diagnóstico sobre a educação básica, constitui-se em importante subsídio para o processo de formulação de políticas educacionais por parte dos estados e municípios, bem como da União, produzindo indicadores e parâmetros que identificam o nível de qualidade do ensino básico. (Fonte: <http://www6.inep.gov.br/saeb/default.htm>). Vale observar que as notas obtidas pelas escolas particulares sofreram significativa queda na avaliação de 99 quando comparada com a de 97).

A incorporação de novos alunos é muito boa para o sistema. Significa que o nível da educação da população está melhorando. A criança que estava fora da escola e hoje está dentro teve uma melhora brutal no rendimento.

A qualidade e o emprego são vistos como propriedades e como tal perdem a condição de universalidade. É no discurso da primeira que se oferece o ensino particular para a garantia do segundo. No caso das Escolas em que trabalho, a universidade pública é que intermedeia essa relação propedêutica, pois como há mais candidatos que vagas, justifica-se a seleção, engendrando nos vestibulares a razão do ensino/mercadoria, do currículo, do material didático, da própria expectativa de futuro. E como nos ensina Gentili (ibidem:248) *quando um "direito" é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da segurança, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é "privilégio".*

Acho esplêndido, lingüística e historicamente falando, que o Colégio Integral Aplicado tenha nascido nos porões de uma igreja católica. Explico. É que nesse contexto, Severino (1986) diz que na LDB de dezembro de 1961 *o grupo realmente vitorioso, que bem soube explorar sua aliança à Igreja, foi o grupo privatista, representado pelos que poderiam ser identificados com os modernos empresários da educação (p.84). Assim, a liberdade de ensino, assumida pelos representantes da Igreja como princípio ideológico doutrinário, foi apropriada pelos privatistas como princípio de autonomia empresarial (p.83). Werebe (1994:66), por sua vez, diz que a lei aprovada constituiu uma "solução de compromisso" entre os grupos liberais e conservadores. Os partidários do ensino privado tiveram suas compensações: a lei garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e particulares, permitindo que verbas públicas pudessem "inexoravelmente, ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus"(Ghiraldelli, 1990, p.117). O quadro estatístico⁶³ atual revela que as tradicionais instituições católicas perderam nos últimos cinco anos 20% de seus alunos, o que equivalem a 200.000 estudantes. O ensino privado perdeu 10% devido a fatores*

⁶³ Vide a reportagem *Colégios vazios* publicada na revista: Veja, 4 de outubro de 2000, p.112-114.

econômicos , passando de 5 para 4,5 milhões, embora tenha suas unidades aumentadas de 15.000 para 24.000. O ensino público por sua vez cresceu 20%, passando de 33 para 40 milhões. Os números, bem ... os números falam exatamente por si mesmos.

b) Organização descendente dos níveis de ensino:

O Colégio desenvolve uma linha conteudista, ou seja, a programação das atividades didáticas segue as características dos conteúdos estabelecidos para cada série, considerando a prontidão dos alunos nas diversas faixas etárias. O modelo educativo adota princípios para a constituição dos valores da cidadania, delimitando a autoridade, ética (regras mais ou menos discutidas sobre a conduta) e competência dos/as professores/as e profissionais da coordenação e direção, nas relações de ensino com os alunos, determinando as normas disciplinares para a convivência escolar e os referências para as avaliações de aproveitamento.

A organização escolar concilia a adequação dos conteúdos e avaliações ao planejamento didático, sendo coerente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, à experiência de trabalho adquirida, cujos avanços pedagógicos possam se amparar na definição dos departamentos, nos investimentos de ordem técnica, instrumental e pessoal, na participação familiar, no valor teórico das disciplinas ministradas, nos direitos constituídos e nas noções para o desenvolvimento da aprendizagem e da cidadania.

Os/as professores/as devem possuir formação e experiência suficientes para conduzir satisfatoriamente suas responsabilidades perante os alunos, valorizando a autoridade para com os compromissos de programação e disciplina, atendendo as orientações didáticas recebidas tanto para a composição dos métodos de ensino quanto para a elaboração das avaliações de aproveitamento. O domínio conceitual sobre os conteúdos ministrados e a adaptação de suas particularidades pessoais para o trabalho devem garantir a harmonia dos planejamentos e o relacionamento produtivo e saudável com os educandos.

As ações educativas são conduzidas através da noção de um atendimento integral ao educando. O propósito é adotar investimentos nos programas e projetos de ordem técnica, interdisciplinar, lúdica, esportiva, ambiental e artística e cultural. Tais esforços, somados aos serviços de orientação educacional e disciplinar, às reuniões com pais e professores e à assessoria, possibilitam a melhoria do processo de ensino.

A avaliação progressiva visa permitir uma percepção evolutiva do desempenho do educando no que se refere à sua participação, memorização, domínio conceitual, criatividade e organização para os estudos, segundo critérios coerentes à sua faixa etária e grau de prontidão. Os instrumentos utilizados para incentivo e verificação da aprendizagem seguem os parâmetros estabelecidos como forma de manutenção e aprimoramento da qualidade de ensino e também como acompanhamento e intervenção junto aos métodos, didáticas e papéis desempenhados pelos/as profissionais contratados/as. A avaliação progressiva contém tais instrumentos (contínua, sistematizada dissertativa e de múltipla escolha) e também é compreendida nos concursos internos, nas orientações educacional e disciplinar, no programa de recuperação paralela, nos cursos especiais, nas entrevistas de assessoria psicopedagógica, na orientação profissional, nas reuniões pedagógicas com pais, mães ou responsáveis e professores/as e nas pesquisas para avaliação de desempenho institucional.

Considerando que eu tenha conseguido, nos parágrafos iniciais desse item uma síntese da organização pedagógica das escolas, vejo como primordial sabê-la como resultante das seguintes marcas cronológicas:

UNIDADE	NÍVEL	PRÉ-VESTIBULARES	MÉDIO	FUNDAMENTAL	INFANTIL
ITAPIRA		1981	1985	1987	
MOGI GUAÇU		1986	1987	1990	2001

Nesse quadro fica caracterizado que o trabalho com a criança de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental inicia-se depois de uma longa experiência com alunos/as adolescentes. Por outro lado, as apostilas adotadas para as séries iniciais, com exceção da 1ª série que usava a cartilha "Alfabetização Criativa", eram do Sistema Positivo (Curitiba-PR), cujos

conteúdos e exercícios eram classificados como extensos, difíceis e por muitas vezes até desnecessários tanto pela clientela como pelos/as profissionais. As constantes críticas e o aumento das franquias no país estimularam a produção do material didático próprio pela editora Anglo, de acordo com a seguinte cronologia: 1ª e série: 1996, 2ª série: 1997, 3ª série: 1998 e 4ª série: 1999.

Magda Soares (1996:55) na perspectiva de um olhar social e histórico sobre o livro didático, argumenta que a instituição escolar sempre manteve e manterá como característica a ortodoxia, *pois nela se ordenam e se hierarquizam ações e tarefas, organizam-se e distribuem-se em categorias alunos e professores, divide-se e controla-se o tempo, regula-se e avalia-se o trabalho; sobretudo, selecionam-se no amplo campo da cultura, dos conhecimentos, das ciências, das práticas sociais, os saberes e as competências a serem ensinados e aprendidos.*

Numa linha de apuração histórica sobre o uso do livro didático, Silva (1998:) aponta para a significativa contribuição que podem fazer as pedagogias críticas como alternativas de fundamentos na orientação de projetos e planos de trabalho voltados à melhoria da qualidade do ensino, lembrando que:

*o pressuposto básico para todas elas envolve a **melhoria das condições de trabalho do magistério**. Envolve ainda o **reconhecimento do professor na condução do cotidiano do ensino nas salas de aula**. Sem o atendimento desse pressuposto, sem a dignificação e a valorização da pessoa do professor, de nada adiantará abastecer as escolas com os melhores livros didáticos ou com as tecnologias mais avançadas, mesmo porque o trabalho pedagógico não sofrerá qualquer tipo de alteração ou transformação para melhor. (46-47) (grifos do autor)*

Cabe então fazer uma análise de alguns pressupostos didático-metodológicos que norteavam as escolas em suas origens e o alcance ainda atual desses sobre a autonomia do trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental. Vejamos então os principais "slogans" de orientação psicopedagógica:

- ✓ Aula dada, aula estudada: Não se pode deixar acumular matéria. Em casa, tendo um lugar iluminado e tranquilo para o estudo, revisa-se (repete-se) os conteúdos do dia, fazendo as tarefas mínimas e complementares, que estão sempre presentes no final de cada aula programada pela apostila.
- ✓ A aula é o acontecimento mais importante do dia: Na escola o aluno deve valorizar o professor, mantendo-se disciplinado e atento às suas explicações para que em casa possa fazer as tarefas e ir adquirindo hábito de estudo.
- ✓ As disciplinas são divididas por setores e cada aula é programada no calendário, incluindo os simulados (avaliação por testes de múltipla escolha), cujo Boletim indica o desempenho do candidato em relação aos companheiros de sua área, dando-lhe a noção de sua posição relativa, seu ranking. Ele fornece ainda informações sobre seu desempenho em cada matéria. Assim, nosso aluno tem a indicação clara de seus pontos fracos, e pode fazer uma correção de rumos, melhorando seu desempenho.

Então, como seria a aula e a postura do/a professor/a nessa Escola diante de seus/as alunos/as? Bem, consideremos a experiência. Os alunos e alunas estariam em carteiras já devidamente enfileiradas, de preferência fixas no chão, como de fato foram até 1992, evitando conversas, badernas e panelinhas. Logo abaixo, no sentido do comprimento da lousa, o/a professor/a terá à sua disposição um tablado de madeira ou um degrau de alvenaria para que mais elevado possa ver e dirigir melhor sua voz a todos. Geralmente começa dizendo ou já escrevendo na lousa: — Abram a apostila na página tal. Depois de sua extensa exposição, caprichando ao máximo no desenho que a lousa segura, uma pergunta aqui outro comentário ali. Terminada a teoria, diz com a voz meio fanhosa de pó de giz: — Vamos à prática, na página tal da apostila temos os seguintes exercícios... Ai do aluno ou da aluna que tirar da aula a tranquilidade do silêncio, pois será colocado/a para fora e levada pela inspetoria até a orientação, coordenação ou direção e receberá a devida punição (advertência ou suspensão). É inadmissível que a explicação desse/a professor/a e o aprendizado dos/as colegas sejam tão desautorizados. Que alívio quando o

sinal bate é visto pela ansiedade que o antecedia, pelo rápido esvaziamento da sala, pelo murmúrio que se prolonga.

Essa pedagogia diretiva tem atrás de si um modelo epistemológico que compreende o sujeito como adquirente de conhecimento do objeto (mundo físico e social em que está inserido) apenas através de modo empírico, pois ao nascer trata-se de "folha em branco", "tabula rasa". Para Becker (1994: 90) este modelo *configura o próprio quadro da reprodução da ideologia: reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade. Nessa sala de aula, nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado.*

O oposto desse modelo é o não-diretivo, visto que o oposto aqui não deve ser confundido com contradição, (o oposto de A é B e o que contradiz A é não-A). Assim talvez fosse melhor chamá-lo de modelo indulgente no qual o/a professor/a executa o papel de facilitador/a, acreditando que o/a aluno aprende por si mesmo, de maneira espontânea, imbuído/a que está de uma epistemologia apriorística, geralmente inconsciente, *renuncia à intervenção no processo de aprendizagem do aluno(...) Esta mesma epistemologia, que concebe o ser humano como dotado de um saber de "nascença", conceberá, também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade, "deficitário". Este déficit, porém, não tem causa externa: sua origem é hereditária. Onde se detecta maior incidência de dificuldades de aprendizagem? 6Entre os miseráveis, os mal-nutridos, os pobres, os marginalizados. Esta aí a teoria da carência cultural para garantir a interpretação de que marginalização econômico-social e "déficit" são sinônimos (ibidem:91).* É bom ressaltar que Becker também faz uma analogia entre a não diretividade pedagógica e a concepção dos pressupostos neoliberais para intervenção mínima do Estado na qual se exerce a "liberdade de mercado", sustentando que a demolição de um modelo pedagógico arcaico se faz por uma discussão politizada da epistemologia que o sustenta.

Entretanto, eis que entram em pauta o novo material didático e quando se lê com certa atenção epistemológica os princípios que subjazem à obra das autoras⁶⁴ na apresentação que fazem para o Conteúdo Programático para 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, Editora Anglo, destacam-se as seguintes passagens:

- ✓ *O aluno é o construtor de seu conhecimento, e esse processo de construção ocorre a partir das interações entre: aluno/aluno, aluno/professor e aluno/material didático. Por acreditarmos no papel das interações, em grande parte das aulas há propostas de trabalho em grupo. Dependendo do tema a ser trabalhado, propomos "aulas coletivas" em que as discussões, negociações e interações ocorrem entre todos na sala de aula. A troca de diferentes pontos de vista favorecerá o processo de construção, que não é espontaneísta. Nele, o ensino planejado, com objetivos claros e estratégias bem pensadas, tem papel fundamental. Daí a importância do professor, nos vários momentos do seu trabalho: ao preparar as atividades, ao conduzir o trabalho em sala de aula de modo a propiciar a negociação de significados com os alunos, ao intervir adequadamente nas discussões e atividades por eles desenvolvidas. O professor é o mediador de todo o processo. É quem favorece condições de aprendizagem, acompanha o desenrolar das atividades em sala de aula, faz as intervenções necessárias, formula questões interessantes e desafiadoras que provoquem conflitos e buscas de soluções pelos alunos; propicia as interações e avalia o processo, revendo/retomando o que se fizer necessário.*

- ✓ *A aquisição do conceito requer tempo de currículo e tempo do próprio aluno. O primeiro refere-se ao fato de que um trabalho de qualidade exige tempo para a criança pensar, discutir com os colegas do grupo e participar das "sínteses" feitas pelo professor. O segundo significa que trabalhar um conceito, em apenas um momento da escolarização, não garante a sua aquisição pelo aluno. Desta forma, um*

⁶⁴ Para Português as professoras são: Leila T. Rensi, Maria Cristina S. Tempesta, Maria Sodero Cardoso, Mônica S. Gentil. Para Matemática: professoras Adair Mendes Nacarato e Heimar A. Fontes. Para História e Geografia as professoras são: Débora C. A. Godoy (incluindo a disciplina de Ciências), Lúcia R. B. Gentil e Sílvia H. A. B. Brandão e para a disciplina de Ciências as professoras são Lucia Helena Lima Moratto e Jaqueline P. Cardella.(Editora Anglo, 1996: 1).

mesmo conceito será retomado em vários momentos, com enfoques diversos dentro da mesma série e em séries diferentes (conceito de "currículo em espiral"). Assim, garante-se não só a aquisição do conceito pelo aluno, mas também a ampliação dos significados desse conceito.

- ✓ *O material didático tem função mediadora na busca de significados, que não estão presentes no material em si, mas nas relações que se estabelecem a partir dele. Desta forma, concreto não é sinônimo de manipulável, mas daquilo que é significativo para a criança: pode ser uma história, uma música, uma poesia, um fato, um gráfico, uma tabela ou algo pelo qual a criança se mostre interessada.*

Não é muito difícil perceber que se trata do modelo relacional, no qual o papel do/a professor/a vai se constituindo a partir do conhecimento dos/as aluno/as, viabilizando democraticamente a diversificação, exploração, sistematização e problematização da ação discente com o uso múltiplos meios, materiais e conteúdos programáticos. As aulas acontecem num clima de descontração, respeito, diálogo e pautadas por acordos, cujas regras disciplinares e éticas foram debatidas e decididas em conjunto. Nessa atmosfera o/a professor/a *acredita que tudo que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la: ele descobre isso por construção* (ibidem:92).

Não são meros detalhes compreendermos que estes modelos pedagógicos que Becker coloca em movimento, inserem-se na história política de nosso país, cabendo ao primeiro o privilégio do regime militar e do tecnicismo em educação. Fica evidente que a deturpação do terceiro modelo, o que resulta no segundo, encaixa-se ideologicamente com os ditames neoliberais que se gestavam muito antes do golpe de 64. Da mesma maneira, está explicitado também que o terceiro modelo adota concepção Piagetiana, provinda da psicologia genética. Porém, o mais interessante é que somente na pedagogia relacional que a prática pode acontecer sob a luz de uma certa consciência, dado que o projeto político e social que a contém ainda está por fazer, ainda é utópico.

Bem ou mal, voltei a relacionar consciência, prática docente e formação, nesse labirinto de labirintos que são as linhas retas em que se fixam as letras. Os/as profissionais que atuam no Anglo nas cidade de Itapira e Mogi Guaçu sabem em suas relações cotidianas que nessas Escolas a multiplicidade não é de apenas duas unidades. Antes que um passo avance o outro ainda apóia os pés e uma direção, assim como uma rua, possui duas mãos, sentidos contraditórios. As Escolas são todos esses modelos com várias trincheiras, padronizações, interesses e poderes a defendê-los. O nosso Grupo de Estudos dos Sábados é uma espaço nesse espaço, um tempo nesse tempo, um certo "intervalo de recreio" para leitura e pesquisa.

Itapira/Mogi Guaçu, 10 de março de 1999.

Prezado Professor / Prezada Professora:

Acreditando que o trabalho docente será o ponto de partida de nossas inquietações e que é possível um olhar crítico sobre nossa prática, venho oficializar meu convite para uma caminhada de idéias, textos, livros, palavras escritas e faladas, conceitos, leituras completas ou ainda por fazer, aprendizagens e dúvidas, enfim, um percurso de pesquisa e reflexão, com as seguintes condições iniciais:

- *Nossos encontros serão aos sábados, a partir das nove horas e com duração prevista para duas horas.*
- *A frequência dessas reuniões será a cada 21 dias, conforme calendário discutido na primeira reunião.*
- *A primeira reunião será 28 de março, na unidade de Itapira, sendo apresentado o programa geral.*
- *Todas as reuniões serão gravadas ou filmadas, pois serão transcritas para composição dos dados da tese de mestrado, cuja orientação é do professor Doutor Ezequiel Theodoro da Silva.*
- *Esta iniciativa terá o apoio da direção escolar, porém não é um projeto do Colégio. Portanto, sua participação é livre.*
- *O tema central será a controvérsia educativa: a criança que não aprende.*

Sem mais para o momento, agradeço sua atenção.

Atenciosamente,

Américo de Oliveira Cardoso

Mestrado em Educação - Unicamp

2. GRUPO CONTRADISCURSO

O uso da palavra projeto, por vezes meio insólita, atrapalhando a graça de outra que lhe faça companhia na frase, vai adiando o que em seu próprio significado já está adiantado. Senão vejamos: Um projétil que da arma expulso por uma explosão sai e segue em frente, forçando para trás a sua morada de repouso. A projeção cinematográfica que na brancura da tela se estampa colorida de movimento e som defronte de nossos olhos, não sem antes passar sobre nossa cabeça. A equação da reta $y = ax + b$ que no gráfico cartesiano projeta sua imagem de geometria analítica. E quando alguém tem certeza de que outro alguém ou algo está no mundo de um modo tal e quer alcançá-lo segundo o invento de seu desejo, e só se alcança se a frente estiver e só se deseja assim por identificação **projetiva**.

O Grupo de Estudos, aceito como projeto, foi composto em sua maioria por professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, além de duas orientadoras educacionais, duas professoras de séries mais avançadas, uma mantenedora e coordenadora pedagógica, um mantenedor e coordenador pedagógico e um psicólogo escolar. No conjunto de sábados de nossos encontros resultaram até o momento 38 fitas cassetes de 2 horas de gravação cada uma, muitas transcrições, cartas, relatórios, textos, entrevistas, produções escritas, fotos, fitas de vídeo. Algumas pessoas casaram, outras enviuvaram, outras tiveram filhos, não nessa ordem e número. O mundo da vida quase que ri conforme passaram e as estações que sentimos e vimos pelos vitrôs da antiga escola ou da escola nova. Ri porque rimos, retesamos a voz, falamos desordenadamente como se pudéssemos estar num mercado, porque indagamos, duvidamos, folheamos, sugerimos, atritamos, discordamos, mentimos, cansamos, silenciemos nas leituras, escrevemos, enciumamos, invejamos, faltamos, atrasamos. O mundo da vida ri, porque vivemos e porque nada do que possa ser escrito ou dito sobre seu riso será completo.

Mas que história é essa do Grupo de Estudos ser um projeto de lugar do contradiscurso? Então não é uma formação por treinamento, curso, reciclagem (palavra horrível), aula, ... o que é afinal para ser nesse cenário o que deseja ser? Acredito que as

possíveis respostas estão apoiadas nos pontos comuns que antecipam e fortalecem o contrato, como assinalam Connelly e Clandinin (1995:19):

Esta forma de entender a negociação para a entrada no campo de investigação quer dizer que a investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre investigadores e praticantes que está construída como uma comunidade de atenção mútua (caring community). Quando ambos, investigadores e praticantes contam histórias sobre suas relações dentro da investigação, é muito possível que sejam histórias que se referem a melhoria das próprias disposições e capacidades. (empowerment).

As leituras que se fizeram nesse Grupo de Estudos constituído de pessoas que já se conheciam, quero dizer, que já dividiam amizade, passaram a combinar essa amizade em novos laços. *O comum do texto é, assim, comunidade de diferenças ou, estritamente, uma conversação. Mas uma conversação que tem também sua face silenciosa, reflexiva, solitária* (Larrosa, 1999:143) e ler os textos que no Grupo foram dados *não foi um dever no sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa (...)* Por isso, *dar o texto é oferecê-lo como um dom e, nesse mesmo oferecimento, abrir uma dívida e uma tarefa, a dívida e a tarefa da leitura, a dívida que só se salda assumindo a responsabilidade da leitura, a tarefa que só se cumpre no movimento de ler* (ibidem:140).

Mas para um possível contradiscurso há a necessidade de um reconhecimento do discurso oficial maior, da Instituição maior, é preciso entendê-lo como ideologia. A ideologia que dirige a ação cotidiana docente como se fosse um maestro teórico, de movimentos tão rápidos e precisos dos braços, e estamos meio que de lado no arranjo da orquestra, e estamos tão atentos à pauta do dia, que não vemos o seu rosto. Um dos braços deveria ser como o da personagem de Kevin Spacey no filme: *Os Suspeitos*⁶⁵, dirigido por Bryan Finger (1995) quando diz a frase: *Uma das maiores artimanhas do Diabo é fazer com que não acreditemos em sua existência.*

⁶⁵ É importante que se diga que esse filme não é do tipo que nos faz sair silenciosos da sala de cinema.

Chauí (1980) aponta que há diferenças de valor, e portanto uma hierarquia, na teoria Aristotélica das quatro causas (material, formal, motriz ou eficiente e final) para dar conta do problema dos movimentos - as coisas mudam, transformam, crescem e perecem quantitativamente e qualitativamente - já que a causa eficiente é um simples meio ou instrumento para alcançar a final, essa por sua vez vinculada a idéia de uso, de desejo de quem manda sua produção. A autora encontra um exemplo milenar de uma teoria geral para a explicação da realidade que na verdade é uma transposição para o plano das idéias das relações sociais historicamente determinadas, concluindo que *um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensível as idéias elaboradas* (p.69).

A teoria, se bem pensada no senso comum, é a prática do outro. É sobre ela que deve falar os que comandam, porque se pararem de fazê-lo acontecerá o risco de ser de outro modo. Como a docência é uma profissão "especializada" e, nessa condição subjugada aos inúmeros discursos técnicos dos que dizem como deve trabalhar as professoras, não bastassem as normas escolares, a programação dos conteúdos, a tantas gentes que precisam dar satisfação, os modismos, o receio mais secreto de perder o emprego, os medos todos, o absurdo dos erros cometidos, a incerteza do dia, o calor que as vezes faz num país tropical, e uma infinidade de compromissos e impedimentos. Mas são tantas as falas sobre o outro que essa teoria oficial da qualidade num ensino particular traduz uma ideologia e como tal *precisa pagar um preço. Esse preço é a existência de "brancos", de "lacunas" ou de "silêncios" que nunca poderão ser preenchidos sobre pena de destruir a coerência ideológica* (ibidem: 130). O Grupo de Estudos é um lugar de contradiscurso porque reúne as pessoas na condição de leitoras e produtoras de textos não institucionais, porque não estuda um certo modo teórico de orientar a prática, porque não analisa a prática em favor de uma melhor adaptação, porque como pesquisa-ação referida desenvolve a crítica no contexto de suas próprias dificuldades.

O fato é que as coisas que estão por fazer agarram-se às idéias caminhantes das que já estão feitas. Nosso acordo, nosso sentido de igualdade vai apagando as escritas provindas das relações da divisão impostas no trabalho cotidiano e permitindo que outra afunde papel e pele. Essa escrita é menor e resiste contra a pressão do vestígio que não se apagou e com o que, sem interromper o desejo de verdade, continua as escritas antigas. Desse embate deriva que o contrato no Grupo tenda muitas vezes a ser esquecido, repetido, negado até que consigamos colocá-lo em palavras tais que nossas ações, internas e externas, constituam revisões, inovações, afirmações.

Finalmente, o Grupo de Estudos é um contradiscurso porque queremos nos aventurar numa prática intelectual além da prática e quem quiser desistir que o faça narrando os motivos, caso sejam necessários. Porque numa aventura há tantos imprevistos e dissabores que não se espera nela tanta competência, nem própria e nem dos outros, já que *a idéia de que o intelectual tem competência para exercer o poder é, de um lado, uma ilusão, de outro lado, uma ideologia, e de outro lado, a prova de um pensamento não democrático. Uma ilusão, porque a lógica do poder e a lógica da vida intelectual se excluem. Uma ideologia, porque você pressupõe que aquele que dirige sabe e que aquele que executa não sabe, quando é exatamente o contrário. Aquele que dirige, freqüentemente, é o que não sabe e aquele que executa é o que sabe.* (Chauí, 2000: 95).

3. APONTAMENTOS

É normal em alguém que passou parte de seu tempo mergulhado o desejo de romper o fino tecido líquido e assim, respirar. Não se deve exigir dele, nesse momento pelo menos, nada além de um olhar sobre a superfície. Essa precariedade da comunicação não o impedirá que diga nos intervalos do fôlego o que viu nas profundezas. Mas eram meio turvas as águas e a certeza mais parcimoniosa do que se poderia esperar. É assim, que me sinto na obrigação de um pequeno resumo - coisa de professor - dos encontros do Grupo de Estudos, ausentando-me de um aprofundamento sobre as transcrições, já que esta dissertação de mestrado pretende apenas consubstanciar uma reflexão sobre as possíveis abordagens das narrativas vividas, compreendendo-a como fundamental para uma análise futura de todo o "material" coletado, cuja validação possa ser construída sobre esses apontamentos iniciais. Quanto à bibliografia percorrida pelo Grupo, destacam-se algumas observações e trechos de leitura que, a bem da verdade, seriam estes mais impactantes se descobertos em textos integrais, mas que nem por isso perdem a força de seu pertencimento, de sentido, de um certo convite incitante.

A) TODAS AS MANHÃS:

A apresentação que segue é frisada, sistematizada e fechada na organização dos três semestres (Blocos) e sobre os fatos considerados marcantes para uma síntese das reuniões que os compõem.

Bloco 1 - Autonomia Docente e Provisoriedade do Conhecimento

20/03/1999 (Frequência de 100%) - Entrega da bibliografia, explicitação dos propósitos iniciais e discussão das expectativas. Minha intenção com os textos chamados complementares foi a de sensibilizar no Grupo o aprofundamento da premissa destacada por Paulo Freire: *Somos seres inconclusos* em seu livro, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*, visto que a temática da finitude e por conseguinte, da vida, está neles abordada. Sobre os textos, destacam-se que:

- ✓ Rubem Alves, prefaciando uma obra de estudos psicanalíticos, descreve seus argumentos no texto *A Morte como Conselheira*, chamando nossa atenção para o tratamento que devermos ter para com essa senhora, pois, se respeitada na sabedoria que provoca, nos dirá sobre sua proximidade companheira.
- ✓ Gabriel Garcia Marquez, dentre os contos que não desandaram, segundo sua confissão prefaciada, no conto *Assombrações de Agosto* narra a história de uma família que, fugindo ao planejado, passa a noite no castelo de um amigo, por ocasião de uma visita. Apesar da alegria das crianças, seus pais ficam ressabiados para aquela noite, sem saber da manhã que os esperava.
- ✓ Moacyr Scliar, no seu *Pele Sensível*, com humor judaico refinado, conta sobre o banhista de meia idade preocupado com o passar ligeiro do tempo, a mercê de praia e mulher lindas e situação financeira confortável, dentre outros prazeres, que concluíra, aceleravam o relógio invisível. Poderia o desprazer pará-lo ou, quem sabe, torná-lo mais lento?
- ✓ Julio Cortázar em seu magnífico conto *A Continuidade dos Parques*, o único que já fora objeto de leitura de algumas professoras no Grupo, tratando-se, por assim dizer, de uma metáfora da inclusão do/a leitor/a em sua envolvente trama de amor e morte.
- ✓ Chico Buarque de Holanda através do artigo de jornal *Novas Canções Aparecem Acolchoadas*, que referindo-se às músicas do show *As Cidades* faz uma suave observação sobre o confronto entre o velho e o novo e também à tendência humana de saborear a saudade.

17/04/1999 (Frequência de 87%) - Numa manhã chuvosa assistimos ao filme *Ponto de Mutação*, dirigido por Bernt Capra, com roteiro de Floyd Byars & Fritjof Capra (1990) e entreguei para os professores/as o texto de síntese: *A história na filosofia, filosofia na história*, cuja fonte foi CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. 5ª ed. , SP: Editora Ática, 1995.

22/05/1999 (Frequência de 80%) - Aconteceram as primeiras discussões sobre as leituras e o filme, sendo nessa data recolhidas as sínteses escritas iniciais. O filme *Ponto de Mutação*, segundo algumas palavras dos/as professores/as, foi uma aula de História, Literatura e Filosofia. Uma profunda reflexão sobre os compromissos da humanidade para com a vida e a necessidade de valorização do pensamento ecológico, no qual tudo se pertence mutuamente.

12/06/1999 (Frequência de 87%) - As sínteses recebidas, após minha leitura⁶⁶, foram devolvidas e debatidas. Nesse dia discutimos o texto *Ética, Ciência e Falibilidade* de Eduardo Gianneti, que foi assimilado no Grupo como estudo para explicitação conceitual. Desse modo, o autor argumenta suas razões nas quais a ética lida com o que pode ser diferente do que é, exigindo de nós juízo e atribuição de responsabilidades, já a ciência dirige sua ótica para os fenômenos de tal maneira que apenas o que acontece é possível. Ambas incompletas, pertencentes à fissura existente entre a realidade e o potencial humano. A autonomia advém da busca humana por respostas que tentam dar sentidos para sua falibilidade, já que para escolher, sempre sob condição da ética, é preciso haver alternativas, pressuposto da liberdade.

03/07/1999 (Frequência de 80%) - Fizemos uma avaliação dos trabalhos até aquele momento e o planejamento das atividades para o segundo semestre.

Bloco 2 - Sócio-Interacionismo

21/08/1999 (Frequência de 80%) - Entrega e exploração inicial dos textos, comentários sobre o artigo CARDOSO, Américo. *Autonomia Docente, Educação e Ética*. Jornal Cidade de Itapira, 01/08/1999 e demais observações sobre o início do Bloco. O texto da Professora Núria Perez de Lara, *Leituras y Experiências del Otro*, foi fruto da conferência da autora no 12º COLE. Sua leitura foi considerada pelo Grupo como desafio porque, além de estar em espanhol, concentrava em seus escritos uma premissa de difícil reflexão,

⁶⁶Além da leitura, fiz observações escritas sobre os textos produzidos, intencionando devolver minha compreensão sobre as opiniões ali encontradas. Procurei incentivar criticamente os conceitos expostos, as perguntas que emergiam e as conclusões que derivavam.

na qual a concepção do outro atrela-se, engendra-se, constitui-se no discurso daqueles, os chamados autores - muitas vezes nós mesmos -, que não partilham a condição subjugada. Autores dos outros são os que de diversos modos dizem sobre a mulher, a criança, o louco, o deficiente, o negro, o estrangeiro, o pobre etc.

O *Roteiro/Sumário Seminário Sócio-Interacionismo* (várias autoras), foi considerado como texto básico pelo Grupo, abordando os principais conceitos de Vygotsky, correlacionando-os aos estudos de Bakhtin, situando historicamente as pesquisas desses autores e ressaltando as possíveis implicações dessa teoria à reflexão da prática educativa.

Já no texto *O Futuro é Agora*⁶⁷ o Professor Antônio Nóvoa expressa suas observações e solicita nosso olhar crítico para o que chama de “*excesso de futuro*” no discurso pedagógico, alertando-nos que os problemas sociais enfrentados ou abordados pela educação, são urgentes e pertencem ao presente.

18/09/1999 (Frequência de 73%) - Início de minhas exposições e debate do capítulo: *O Problema e a Abordagem* na obra Pensamento e Linguagem (Vygotsky: 1993). Momento difícil, conclusão de dias dedicados, páginas, parágrafos e muitas linhas e dúvidas. O que dizer aos/às colegas que pudesse ser tão essencial, contundente, instigante a partir do que dispúnhamos: giz, lousa, voz e ouvidos. Começamos, debatemos e quase terminamos. Partindo do método de análise do autor, refletimos seus argumentos, pelos quais o significado é a unidade, a célula, a menor parte possível que ainda contém o todo, o que se liga inalienavelmente ao som para compor a palavra. A palavra que por significar já não pode mais referir-se a um objeto isoladamente, sendo por princípio sociocultural, uma

⁶⁷ Por ocasião da visita de Antônio Nóvoa ao Brasil, quando proferiu conferência de encerramento na Educar 99, realizada no auditório Elis Regina, no Anhembi, fato que confirma a transformação da Educação em promissor campo de negócios. Em poucos dias, apesar dos investimentos retraídos, na Feira-Congresso realizada em maio, foram feitas pelos 354 expositores vendas no valor de R\$120 milhões, a maior parte no segmento de tecnologia a serviço da didática (p.1).

generalização, vinculando-se a um grupo ou classe de objetos. A generalização, por sua vez, também é um ato verbal do pensamento e como tal, generalizante da realidade. Vinte minutos antes de terminar nosso encontro fomos assistir ao documentário em vídeo sobre idéias e versos de Adélia Prado, complementando a leitura que fizemos do *texto Conversa ao Pé do Fogão* de Adélia Prado ambos dados à leitura pela professora Zuma. Prado diz que a poesia é ontologicamente crítica, mostra o real, e citando Novalis⁶⁸: *quanto mais poética for uma coisa, mais real ela é.*

23/10/1999 (Frequência de 80%) - Exposição e debate do capítulo II : *A Teoria de Piaget sobre a Linguagem e o Pensamento das Crianças*, na obra Pensamento e Linguagem (Vygotsky: 1993). Detivemo-nos laboriosamente sobre às diferentes funções que esses autores atribuem a posição egocêntrica no desenvolvimento da inteligência infantil. Mas nosso estudo conseguiu ser sobre Vygotsky e para este autor a fala egocêntrica não se atrofia, por força da lei da consciência, para que a socialização proceda, como pressupôs Piaget. A fala, seja ela egocêntrica ou comunicativa, é essencialmente social. A fala egocêntrica tende progressivamente a tornar-se silenciosa, a transformar-se em fala interior, mas ambas possuem função planejadora, diretiva e estratégica, pois ordenam o pensamento e dão consequência à ação.

20/11/1999 (Frequência de 93%) - Aprofundamos nossos entendimentos sobre Vygotsky com a presença da Professora Doutora Roseli Fontana⁶⁹, que gentilmente se propôs a um debate mais substancial da compreensão da interatividade nas relações possíveis do ambiente escolar. Foram duas horas discorridas sobre três questões feitas pelo Grupo: a) O que é isso de aprendizado preceder o desenvolvimento? Qual o papel do social na teoria Vygotsky e suas repercussões na prática educacional? Como se entender professor/a na urgência das atividades interdisciplinares ?

⁶⁸ O poeta Novalis, um dos gênios do Romantismo, disse: "O mundo se transforma em sonho e o sonho em mundo". Novalis escreveu um romance ambientado na Idade Média e intitulado *Heinrich von Ofterdingen*, que ficou inacabado quando o autor faleceu no ano de 1801, mas que foi de grande importância para o Romantismo. (Gaarder, 1995:371).

⁶⁹ Roseli Aparecida Cação Fontana, Professora Doutora da Faculdade de Educação da Unicamp e autora da obra: *Como nos tornamos professoras* (Autêntica, 2000).

11/12/1999 (Frequência de 87%) - Na avaliação do segundo bloco houve intensa manifestação das pessoas no Grupo sobre suas opiniões em relação às dificuldades encontradas, tanto na leitura dos textos, por motivos de disponibilidade de tempo, como também na produção escrita. Ficou decidido uma nova maneira para a condução do terceiro bloco, reservando-se o tempo das reuniões para as leituras sugeridas. Houve especial atenção às idéias expostas pela professora Roseli e o início do planejamento do terceiro bloco.

Bloco 3 - Leitura e Aprendizagem

25/03/2000 (Frequência de 73%) - Nessa reunião debatemos a importância do registro em nossa prática de leituras. A indicação do texto de Ítalo Calvino: *A Aventura de um Leitor*, foi uma proposta de leitura que esperava causasse no Grupo a mesma estranheza que me seduziu pelo enredo e competência literária da história contada. O autor faz jus, segundo minha interpretação, aos "*objetos literários*" que destaca e defende em sua obra *Seis Propostas para o Próximo Milênio*⁷⁰. Esse texto foi entregue dentro da rotina escolar, poucos dias antes da semana do carnaval, o que me inspirou a entregar junto um poema de Baudelaire:

*Embriagai-vos*⁷¹

É necessário estar sempre bêbado. Tudo se reduz a isso: eis o único problema. Para não sentirdes o fardo horrível do tempo, que vos abate e vos faz pender para a terra, é preciso que vos embriagueis sem cessar.

Mas - de quê? De vinho, de poesia ou de virtude, como achardes melhor. Contanto que vos embriagueis.

⁷⁰ "Leveza", "Rapidez", "Exatidão", "Visibilidade" e "Multiplicidade" são cinco conferências que o autor havia preparado para a Universidade de Harvard e que devido sua morte súbita, não foram proferidas. Qual seria a sexta? (Vide: Calvino, Ítalo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990).

⁷¹ BAUDELAIRE. "Pequenos poemas em prosa". Tradução de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. RJ: Nova Fronteira; 1980.

E, se algumas vezes, nos degraus de um palácio, na verde relva de um fosso, na desolada solidão de vosso quarto, despertardes, com a embriaguez já atenuada ou desaparecida, perguntai ao vento, à vaga, à estrela, ao pássaro, ao relógio, a tudo que foge, a tudo que geme, a tudo que rola, a tudo o que canta, a tudo o que fala, perguntai-lhes que horas são: e o vento, e a vaga, e a estrela, e o pássaro, e o relógio, hão de vos responder: -- É hora de embriaguez!

Para não serdes os martirizados escravos do tempo, embriagai-vos. Embriagai-vos sem tréguas: De vinho, de poesia ou de virtude, como achardes melhor.

29/04/2000 (Frequência de 80%) - Discussão sobre os textos lidos. Fizemos a leitura do texto da professora Sandra: *A Cidade entre Cantos e Encantos*, com a pretensão de demonstrar seu modo de conceber o ato da escrita como uma iniciativa de liberdade, já que tem sido muito freqüente em nossas reuniões as diferentes interpretações e opiniões sobre as dificuldades que as pessoas do Grupo vêm encontrando para produzir seus textos. Surgiram discussões tais como obstáculos à leitura e uma boa pergunta feita pela professora Adriana da 2ª série: Afinal, o que é uma boa leitura?

Depois passamos a ler o artigo *No Silêncio do Quarto ou no Burburinho da Escola* de Graça Paulino, professora da Faculdade de Educação da UFMG. A autora, pautando-se por uma concepção dialética, destaca a necessidade de envolver os educadores no trabalho de definição das condições mínimas para que uma leitura seja socialmente legitimada, leitura de fato e não quase-leitura. Da revista *Presença Pedagógica*, ficou indicada também a leitura do artigo *Professora* da coluna "Dicionário Crítico da Educação", escrito por Eliane Marta S. T. Lopes, professora de História e Maria Madalena Silva de Assunção, professora de prática de ensino, ambas docentes da Faculdade de Educação da UFMG.

Numa crítica severa à ilustração, escrito em tempos de guerra, *A Inutilidade dos Livros*, de Roberto Arlt, foi um texto que causou estranhamento no Grupo. Para este autor, respondendo a um leitor que pergunta quais leituras devem fazer os jovens para que formem um conceito claro e amplo sobre a existência, os livros não podem cumprir esse

papel, pois possuem apenas a verdade de seus autores, sempre muito relativas, daí prosseguindo seus argumentos.

20/05/2000 (Frequência de 47%) - A segunda produção escrita debatida no Grupo foi a de Momaya, professora das disciplinas de Ciências e Biologia, apresentando em seu texto *Cotidiano* uma análise de suas percepções a respeito de problemas disciplinares enfrentados com alunos de 3ª série do ensino médio, apontando críticas para o modelo didático adotado para os assim chamados pré-vestibulandos.

Voltamos ao tema das dificuldades com a indicação do texto *A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem* das Professoras Maria Aparecida Affonso Moysés, da faculdade de Ciências Médicas da Unicamp e Cecília Azevedo Lima Collares, da Faculdade de Educação da Unicamp. Para essas autoras, suavizar o termo distúrbio para dificuldade não elucida e nem retira do problema o rótulo que irá se confundir com a criança. Já seria difícil engendrar um processo de integração voltado para a criança estigmatizada por uma anormalidade patológica (Dis) causada por alteração violenta na ordem natural (Turbare) se tais circunstâncias realmente pudessem se pautar numa comprovação séria das causas fisiológicas desse mal. Tarefa hercúlea, pois a ausência de evidências científicas nessa relação causa-efeito não foram historicamente suficientes e capazes de impedir a produção de diagnósticos amplamente difundidos e aceitos, sustentados por uma metodologia reducionista, apoiada em conceitos vagos e generalizados. É preciso que se faça uma análise crítica do que para a educação significou tal convenção, ou seja: a patologização do cotidiano escolar, a culpabilização da criança em bases supostamente científicas, preconceituosas e ideológicas. É preciso que haja uma disposição de negar estes tipos de diagnósticos médicos.

Dia 10/06/2000 (Frequência de 87%) - Assistimos ao vídeo *Palavra de Leitor* (1990), apenas três professoras faltaram por motivos outros que não o de terem perdido a hora ou caídas no esquecimento. Interessantíssimo as várias palavras de leitores com formação acadêmica, das ruas, fábricas, analfabetos e "não leitores", sempre entremeadas por efeitos, músicas, poemas, ilustrações, cenas de cinema e TV que contextualizam e ao

mesmo tempo documentam as diferentes versões sobre o papel esperado do/a professor/a ao ensinar e motivar o ato de ler. O que seria a leitura, sua desmistificação, suas possíveis relações com a literatura, o que seria a própria literatura, a problemática da censura, o livro que nos exige uma certa postura especial de leitor, o livro que não foi lido ou encontrado etc. Minha intenção, depois de ouvir as diversas opiniões sobre a fita, cuja duração não ultrapassou vinte minutos, foi alimentar nossos propósitos de um projeto maior, qual seja, que todos produzam suas sínteses ou textos, que façamos nossas intervenções e que editemos um livro e o lancemos numa noite em que seja possível falar da importância da autonomia na docência, criticando o cientificismo que visa ditar as regras da prática e as diversas armadilhas ideológicas que pudemos descobrir ou investigar sobre os discursos que (nos) fazem na educação escolar.

01/07/2000 (Frequência de 87%) - Sandra, professora de Português e Redação, contribuiu com dois textos, sendo: *Primeiras Palavras* e *Guerreiros do Entendimento*. O primeiro, não original, compilado de outros autores e organizado com a intenção de cooperar na superação das dificuldades do escrever. Já o segundo, originalmente produzido para o livro que pretendemos editar, é uma narrativa do confronto humano que se trava entre a professora (singularmente e pluralmente) com os diversos grupos de alunos, as diferenças de opinião e expectativas, apresentando escrita bem construída e críticas ora sutis ora bem diretas à organização escolar, passando principalmente pelo trabalho de orientação disciplinar, que concordamos não pode ser visto como etapa final e conclusiva para a resolução de conflitos. A professora Zuma, professora e coordenadora da Área de Língua Portuguesa, entregou também o seu *Entre(m) Palavra(s)*, de arranjos lingüísticos muito interessantes, bastante introspectivo, como se quisesse deixar transparecer toda a estrutura afetiva pessoal que se pauta para o trabalho. Destaquei a frase: *O seu olhar é adoçado pela cerca de arame enfarpado*. Integrantes do Grupo também elevaram outras frases e idéias, discutimos a importância das metáforas na produção poética, lembramos do filme *O Carteiro e o Poeta*.

B) TODAS AS LEITURAS:

Terminados os encontros do 3º Bloco, iniciei um levantamento individual com a intenção de colher dados sobre as leituras realizadas no Grupo. Para tanto, usei um roteiro extremamente simples, no qual constavam listados em ordem de indicação os nomes dos textos e respectivos autores, pedindo para cada integrante que manifestasse suas observações. Os registros foram feitos de modo escrito, sendo que nas respostas longas tive o cuidado de ler minhas anotações para o/a entrevistado/a, confirmando o teor de sua resposta.

Fundamentalmente, foi possível com esse procedimento constituir um parâmetro quantitativo geral sobre as leituras, destacando-o em duas referências concretas e objetivas, ou seja, a pessoa entrevistada leu ou não leu o texto citado. Entre estas duas hipóteses há variantes qualitativas que, embora dificultem a "pontuação", muito interessam para as discussões no Grupo, pois é nele e na vida dos/as professores/as que se reelaboram, se entrecruzam e se resignificam. A análise desses relatórios permitiu o desvelamento das seguintes nuances:

- ✓ Restrição afetiva: Trata-se de uma leitura que causou aversão, normalmente associada a uma angústia. É nesse momento que se escuta a frase: comecei a ler e parei, não gostei (...). Uma vez tratando-se de experiência alheia, tais apreciações não comprovam que esse embate conflituoso com o texto não possa ser posteriormente retomado em novas conexões subjetivas, o que seria concluir que a leitura ainda está em acontecimento.
- ✓ Esquecimento: A memória como sempre traiçoeira. Nas entrevistas muitas vezes foi necessário aprofundar a discussão sobre o assunto tratado pelo texto perguntado, pois a ausência de lembrança tanto poderia significar um esquecimento da leitura feita como a própria inexistência de seu acontecimento.

- ✓ Restrição cognitiva: A leitura, completada ou não, foi observada como sendo de difícil compreensão, tratando-se de uma restrição dirigida ao âmago das características do texto e não às situações pessoais ou sociais que subjaziam ou circundavam o/a leitor/a.

Então, por um princípio de justiça, resolvi apontar a partir da não leitura, desde que tenha sido assegurada pelo/a entrevistado/a sua completa ausência de contato com o texto indicado. A porcentagem de leituras inclui, portanto, todas as demais possibilidades. Entre ler e não ler existem estas nuances e entre elas, é bom que se demarque, também se encontram conexões que demonstram a fragilidade de suas fronteiras. Vamos então aos resultados.

Bloco 1 - Autonomia Docente e Provisoriedade do Conhecimento:

Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*: As respostas foram acompanhadas de lembranças agradáveis e manifestaram um desejo de leitura pela segunda ou terceira vez, bem como uma vontade ainda não saciada de discussão sobre as idéias expostas pelo autor. Foi lido por 100% do Grupo.

*Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, no tornamos capazes de **aprender**. Por isso, somos os únicos em quem **aprender** é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que repetir a lição dada.* (p. 77 - grifos do autor)

Rubens Alves:⁷² *A Morte como Conselheira*: Quem é que gosta de falar sobre a indesejada? Mas sendo a morte integrante da vida, não seria desta última que falamos? Porém, esta leitura foi a que mais despertou restrições afetivas. Foi lido por 65% do Grupo.

⁷² O autor Rubem Alves, talvez influenciado pela grande divulgação que se fez na época, citou em seu texto o poema *Instantes* como sendo de Jorge Luis Borges, mas esta autoria foi negada posteriormente, sendo o nome do autor verdadeiro desconhecido.

Na verdade a morte nunca fala por si mesma. Ela sempre nos fala sobre aquilo que estamos fazendo com a nossa própria vida, as perdas, os sonhos que não sonhamos, os riscos que não tomamos (por medo), os suicídios lentos que perpetramos. (p. 13)

Gabriel Garcia Marques: *Assombrações de Agosto*: Um texto lido por 93% do Grupo e geralmente lembrado pela inquietação causada em seu desfecho, quando da narrativa sobre os morangos recém cortados.

Chegamos a Arezzo pouco antes do meio-dia, e perdemos mais de duas horas buscando o castelo renascentista que o escritor venezuelano Miguel Otelos havia comprado naquele rincão idílico da planície toscana. Era um domingo de princípios de agosto, ardente e buliçoso, e... (p. 129)

Moacir Scliar: *Pele Sensível*: Um texto que também mobilizou afetos por tratar-se de uma reflexão sobre a finitude, de modo que muito/as integrantes alegaram num primeiro momento dele terem se esquecido. Foi lido por 79% do Grupo.

Não há solução, geme o homem baixinho. A esposa, ao lado dele, abre os olhos: quer alguma coisa, bem? O bronzeador, ele responde, e, recebendo dela o frasco plástico, levanta-se, ... (p. 149)

Julio Cortázar: *A Continuidade dos Parques*: Foi o texto mais esquecido neste bloco. Parece que o "realismo mágico" do conto causa uma sensação de impossibilidade, tornando-o mais suscetível ao esquecimento. Foi lido por 72% do Grupo.

Primeiro entrava a mulher, receosa, agora chegava o amante, a cara ferida pelo chicote de um galho. Ela estancava admiravelmente o sangue com seus beijos, mas ele recusava as carícias, não viera para repetir as cerimônias de uma paixão secreta... (s/p.)

M. D.: *Novas Canções Aparecem Acolchoadas*: Sempre lembrado como um artigo de leitura muito agradável. Lido por 93% do Grupo.

A situação parece, no entanto, ser mais grave nos anos 90, quando não se dá opções ao ouvinte: ele só vai lembrar-se do que toca no rádio e na televisão e a escolha do que vai tocar é feita por interesses puramente comerciais. Arte está fora de questão.

Eduardo Gianneti: *Ética, Ciência e Falibilidade*: Considerada a leitura mais difícil e embora tenha sido efetuada num dos encontros, debatida ponto a ponto, também foi alegado seu esquecimento. Foi lida por 65% do Grupo.

O homem é um ser falível, condenado ao erro. Mas é também um ser que busca e não abre mão de buscar. Um ser que transforma sua imperfeição e fraqueza em algo valioso. Nessa perspectiva, o valor supremo é a autonomia que se empresta às atividades de busca perene como a ciência, a arte, a inovação na vida prática e a reflexão moral. (p. 9)

Bloco 2 - Sócio-Interacionismo

Núria Perez de Lara: *Leituras y Experiências del Otro*: Considerado como desafio, foi um texto cuja leitura foi assumida pela maioria como incompleta e superficial. Houve até uma iniciativa de tradução, porém acompanhada por apenas quatro pessoas integrantes. Foi lido por 72% do Grupo.

Está tão perto que está em mim: para ele, por mais que o olhe, não posso vê-lo, porque o olho de fora, do lugar onde não está. (p. 4)

Adélia Prado: *Conversa ao Pé do Fogão*: Os relatos evidenciaram uma leitura atenta, aprofundada e muito agradável e que se integrou com o vídeo da entrevista com a autora. Foi lido por 93% do Grupo.

A obra de arte, você não precisa entender. Os professores podem descansar. Não é ensinável. No museu se vêem coisas que detestamos. Isto não muda nada. Dizem que um guitarrista famoso, que nunca tinha visto

um Van Gogh na vida, reagiu assim: Poxa, só, em que banda esse cara toca! Que banda Van Gogh toca? Na banda da minha eternidade: Tira girassóis da mesma zona de onde tiro minha música ou meu verso. (s/p.)

Várias Autoras: Roteiro/Sumário Seminário Sócio-Interacionismo: Embora tenha sido considerado o texto fundamental para o segundo Bloco, os relatos apontaram uma leitura também assumida como superficial, feita de modo incompleto e vista como de difícil entendimento. Foi lido por 93% do Grupo.

Seu importante texto "Marxismo e Filosofia da Linguagem" foi produzido na fase pós-revolução, num contexto histórico de grande polêmica entre os representantes de teorias psicológicas objetivistas e subjetivistas. As suas premissas estão fundamentadas na compreensão do homem como ser histórico, que procura reparar seu espaço de sujeito da linguagem como um processo central na construção da consciência.

Antônio Nóvoa: O futuro é Agora: Infelizmente foi o menos lido e muitas vezes legado ao esquecimento. Os 65% do Grupo que leram gostaram das idéias apresentadas pelo autor, destacando sua pertinência e a inquietação que provocam.

As democracias dependem de cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a instituição que melhor pode cumprir esta tarefa, talvez a única.

Vygotsky: O problema e a Abordagem / A Teoria de Piaget sobre a Linguagem e o Pensamento das Crianças: As leituras foram feitas por 93% do Grupo e aconteceram paralelas às exposições e ao debate com a Professora Roseli. Entretanto, a maioria alega que as fez de modo incompleto e superficial.

...nosso sistema nervoso lembra [...] as portas estreitas de um grande edifício, em direção as quais a multidão se lança em um momento de pânico; pelas portas cabem apenas algumas pessoas: as que tiverem a

felicidade de cruzá-las são um número reduzido entre as milhares que pereceram pisoteadas. Isso reflete mais aproximadamente o caráter catastrófico da luta do processo dinâmico e dialético entre o mundo e o homem no interior deste, que se denomina comportamento. (A Formação Social da Mente, p. 48)

Bloco 3 - Leitura e Aprendizagem

Ítalo Calvino: A Aventura de um Leitor: Apenas 57% do Grupo fizeram a leitura desse texto, muitos alegando tê-lo esquecido, já que fora entregue um pouco antes da semana de carnaval, visto como feriado para o descanso merecido e quem sabe até uma ida ao litoral.

Não era, porém um leitor apressado, faminto. Chegara a idade em que as segundas ou terceiras ou quartas leituras dão mais prazer que as primeiras. E , no entanto, ainda tinha muitos continentes para descobrir. Cada verão, os preparativos mais trabalhosos antes da partida para o mar eram os da pesada maleta de livros. (p. 85)

Graça Paulino: No Silêncio do Quarto ou no Burburinho da Escola: O texto produziu no Grupo, 86% o leram, uma certa inquietação com a idéia que desenvolve sobre a "quase-leitura", provocando a reflexão da condição de leitor/a em cada integrante. Isso quer dizer que as professoras colocaram em evidência tanto suas estratégias de ensino da leitura com seus/as alunos/as como também o seu desempenho de leitoras no Grupo de Estudos.

Afinal de contas, o diário íntimo, trancado à chave, lido apenas pelo próprio autor, é uma produção tão social quanto a de um livro campeão de vendas. O sistema social percorre e contamina todo o processamento da comunicação letrada, desde a natureza mesma da própria linguagem, até os limites de interpretação e réplica dos leitores em determinadas condições político-econômicas, sob determinadas restrições ideológicas. (p.32-33)

Eliana Lopes e Maria Assunção : Professora (Dicionário Crítico da Educação): Ter descoberto que a palavra professora apresenta também o significado de prostituta foi um péssimo começo para o prazer desse texto, mas no Grupo 93% o leram, independente das restrições afetivas que sentiram e vieram a manifestar.

Ser professora é conviver com as representações que foram construídas acerca dessa profissão e da mulher. Essas representações revelam o caráter social, histórico, cultural e psíquico de sua construção. (p.88)

Robert Arlt: A Inutilidade dos Livros: Houve muitas manifestações de agrado para com o texto, visto que se mostrou atraente e inquietante já a partir do título. Gerou muitas discussões no Grupo bem como nas entrevistas e foi lido por 93 % dos/as integrantes.

Se o senhor quer formar "um conceito claro" da existência, viva. Pense. Aja, Seja sincero. Não engane a si próprio. Analise. Estude-se. O dia em que o senhor conhecer a si próprio perfeitamente, lembre-se do que lhe digo: em nenhum livro vai encontrar nada que o surpreenda. (p. 61)

Cecília Azevedo e Maria Ap. Moysés: A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem: O texto foi visto no Grupo como difícil, sendo assumido por muitas pessoas como leitura incompleta e de necessária retomada. Das pessoas que o leram, 72% do Grupo, pode-se dizer que apenas as integrantes da coordenação pedagógica aprofundaram suas páginas, pois fora objeto de estudo nas supervisões escolares. As professoras, por sua vez, manifestaram suas opiniões sobre o impacto produzido entre seus conhecimentos cotidianos de trabalho e o contato inicial com uma literatura que argumenta criticamente sobre o caráter científico dos assim chamados distúrbios de aprendizagem.

Elabora-se uma hipótese sem qualquer evidência empírica que a suporte; convencidos de sua perfeição, cientistas passam a olhar a realidade sob o viés de sua crença; na busca de elementos que confirmem sua hipótese inicial, deformam a própria realidade e esta realidade deformada é, por

sua vez, a comprovação empírica da hipótese, conferindo-lhe o Estatuto de Ciência. (p. 18)

Rodrigo Garcia Lopes (2000:15): *Escrito num hotel*: A angústia que envolve o ato da escrita, como se esta quase nos separasse o corpo do espírito, talvez daí a relatividade do tempo, visto como uma escrita mental. Lido por 65% do Grupo, relevando também uma poesia que incomodou afetivamente as pessoas.

O que nos leva a escrever

Se até o tempo, escrita da mente,

Desmente estar ali para entreter

Até o tempo se fechar, até a luz se resumir?

O primeiro gesto que a detona

É o eco da palavra que a devora

Exibindo seu osso e seu recheio

Como vem de seu impulso dono - ou dona

É para confundir os registros

Que a luz num quarto se anuncia.

E é para tornar-se ainda mais lúcida

Que a mão distraída, nos escreve. E pára.

Itapira/Mogi Guaçu, 7 de junho de 2000.

Dia 10 próximo, realizaremos nosso penúltimo encontro do semestre. Esta carta, menos que um lembrete, é mais um documento a compor os escritos do mestrado. Parece que escrever é dizer compassivamente sobre as opiniões, ou como já sabemos, um recurso para o não esquecimento. O momento é de superar nossas leituras ou “quase-leituras”...o que não poderia deixar de significar a retomada da produção escrita, tão desejada espontânea, que aqui e ali, parece querer nascer no grupo.

Sendo isso tão importante, acredito que todos seríamos capazes de compor um texto bem sistematizado, desde que contenha um problema posto por nossas inquietações docentes, do que diariamente teima nos confrontar e assim, representante da nossa prática ao nos fazer reconhecidos pelos leitores: “Ah! Este texto é de tal pessoa,... é a cara dela”. Podemos concluir que para a produção superar o autor - lembrem do vídeo sobre a Adélia Prado? - deve antes ultrapassá-lo. Dessa maneira, quando isso proceder, haverá sempre um momento de identificação das fisionomias. Entretanto esse jogo de espelhos deve-se ao fato da produção estar acontecendo em grupo. Não tenho certeza de que vocês têm na alma a disposição de sair desse círculo, expor para outros desconhecidos a redação feita, aventurar-se para a crítica alheia, dividir com a mediocridade, publicar um livro. Depois de um ano e meio de convivência de estudos, e sei lá quantos de trabalho escolar, essa dúvida assemelha-se muito ao questionamento das razões que justificam a ausência de algumas “mal traçadas linhas”. É urgente que esta decisão seja tomada: “Escrever ou não escrever (?), eis a questão”.

Depois desses argumentos, penso reforçar ou espantar a presença para sábado, quando assistiremos ao filme “Palavra de leitor”, produzido⁷³ por docentes da Unicamp, com especial destaque para a linguagem utilizada: dinâmica, motivadora, instigadora, coisa de professores/as.

Um abraço.

Américo.

⁷³ Na realidade, é bom que se registre, o filme *Palavra de leitor* teve consultoria temática de João Wanderley Geraldi e Marisa Lajolo, professor/a da Unicamp. Tive a oportunidade de assisti-lo pela primeira vez na disciplina: Leitura e ensino - ministrada pelo Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, no primeiro semestre de 1998.

4. DIFICULDADES E CONFLITOS

Marcelo Coelho (2000:E8) escrevendo sobre as vicissitudes da capacidade humana diante da alteração do "estado das coisas", diz que: *o que compramos nas bancas não é exatamente uma dose quinzenal de conhecimento da língua; é a perspectiva de algum dia sabermos inglês perfeitamente. É o que ocorre também com livros de auto-ajuda, dietas revolucionárias ou carteirinhas de sócio numa academia de ginástica: o que está à venda é a decisão de mudar, de melhorar, não a mudança ou a melhora em si.* Obviamente, para que a procura tivesse acontecido foi necessária uma certa sedução, uma propaganda dos benefícios desejados sobre o que se sabia ou se supunha objeto de insatisfação. Fluência em língua estrangeira e leveza no corpo revelam-se ser decisões descontínuas. Reservadas as devidas distâncias, fico a perguntar se o desejo de tornar-se um leitor contumaz de literatura acadêmica ou literária também não sofre dessa ilusão, escondida que está na correlação entre os índices mais baixos de presença e os momentos de maiores dificuldades que o projeto Grupo de Estudos oferece. A primeira ausência marcante aconteceu dia 18/09/1999, quando iniciaram-se as exposições sobre os textos de Vygotsky e, independente das qualidades didáticas do expositor, já se evidenciava em nossos debates anteriores que o contrato sutilmente pretendido para as reuniões de sábados tendia mais para um "Curso" do que para um Grupo de Estudos. Sendo assim, querida a primeira proposta relaxavam-se as responsabilidades de leitura para a segunda. Posteriormente, no dia 25/03/2000 houve nova queda na participação, justamente um encontro depois daquele em que firmamos a decisão de realizar as leituras nas próprias reuniões. A assiduidade prejudicada por essa sensação de dificuldade, seja de discutir um certo texto, seja de ler em Grupo ou de entregar a produção escrita foi o que mais se tentou entender nos momentos em que a frequência aumentava. Escrever, aliás, foi o maior problema do Grupo durante os três semestres e o traçado das discussões que o revelam é bem capaz de ser uma linha para análise dos discursos. Com altos e baixos, esquentando e esfriando, pode-se dizer que a avaliação das atividades do Grupo foi uma constante, interiorizando-se como constituinte dos compromissos e como reflexão dos projetos de vida das pessoas participantes.

Assim, os pedidos insistentemente presentes e repetidos em vários encontros para que de minha parte houvesse uma fala, talvez desejada definitiva, sobre como superar a dificuldade que as pessoas sentiam de/ao escrever e o retorno sempre instigante desse tema para as opiniões no Grupo revelam que as leituras feitas estão confrontando o lido do texto com o lido da prática, gerando noção de distância, de estranhamento, de contradição e revisão de conceitos, de propriedades sobre instâncias que, embora diferentes, são interdependentes. Mas por quais fios, na escrita, uma instância se liga a outra? As correlações possíveis, na medida que vão sendo gradativamente desvendadas pelo/a leitor/a, num trabalho de pesquisa, colocam este/a diante da urgência ansiosa em arranjá-las num texto coerente e conciso, criando uma imagem de complexidade para a síntese da escrita. Daí que a alternativa de um texto sem referências conceituais ou bibliográficas, de caráter e assunto livres, tenha sido preferência no Grupo. Essa saída faz com que haja uma produção de caráter mais pessoal, uma fase em que as palavras dos autores lidos não são aventuradas em novas interpretações sob o risco de parecerem incompletas. O aparecimento do senso comum, por sua vez, não é motivo de desesperança, porque é a partir dele, passando por ele, que se pode superá-lo. Sabendo da rotina de lousas, provas, tarefas para casas, diários, relatórios e planilhas ou a vastidão possível das escritas de alunos/as, cartilhas, livros didáticos, apostilas etc, é verdadeiro dizer que professores/as que não vivem a escrever e a ler é porque se ausentaram ou nunca foram profissionais da educação, pois na falta dessas atividades o trabalho escolar não se compreende e nem se processa. Caberia apenas perguntar: Uma vez que não foram sistematizadas, deixaríamos de encontrar nessas produções as leituras feitas? Independente das respostas, é imperioso saber que esta opção personalizada não ausenta no redigido a inclusão de um problema a ser explorado e refletir se sua escolha é oriunda daquela insegurança que, nas tentativas do escrever, nos remete à consciência de que as leituras que subjazem o texto escrito desejado foram insuficientemente apreendidas.

Como nos ensina Freire (1992:54):

Neste sentido, escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-

dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua.

Enquanto coordenador do Grupo, confesso que minha maior angústia foi vivida no dia 20/05/2000. Nesse encontro, cuja assiduidade dos/as participantes foi a mais baixa, senti o receio que os professores têm quando perdem a noção se estão ou não agradando naquilo que dispõem a ensinar, a discutir, a formar. Dois encontros depois lá estavam quase todas as pessoas envolvidas pela novidade da presença da Professora Roseli Cação Fontana. Trago dessa reunião muitas inquietações, sinal do seu proveito, dentre as quais destaco a dúvida de que o Grupo tenha abstraído a diferença de sentido que há no traçado das teorias de Piaget e Vygotsky. As constatações iniciais me deram a impressão de que aquele nosso bate-papo carregou o ambiente escolar com perguntas de confronto aos pressupostos da teoria de Piaget, mais constantes ao repertório da maioria dos profissionais presentes na turma de quinze professores/as. Fatos comprovantes são a participação de três componentes da coordenação pedagógica no curso do Centro Educacional Jean Piaget, Rio de Janeiro, em julho de 1997 e a atual participação de cinco integrantes do Grupo no Programa de Educação para Pré-escolares (PROEPRE), de duração de dezoito meses e com ênfase também piagetiana. A essência da diferença focalizada sobre esses dois autores pode ser explicitada pelos dizeres de Castorina (1995, p. 18-19):

Para Piaget, os processos de desenvolvimento são independentes da aprendizagem, no sentido de que esta não influi sobre o curso do primeiro. E mais, os processos de desenvolvimento são condição prévia para a realização de um aprendizado, porém não são alterados por ele. Ao contrário, para Vygotsky, ambos os processos estão intimamente inter-relacionados, porque a aquisição de qualquer habilidade infantil envolve a instrução proveniente dos adultos, antes ou durante a prática escolar.

Nesse contexto de já um ano e meio de encontros aos sábados, duas perguntas foram feitas: Será que, de uma maneira geral, se modificou a visão sobre a criança com dificuldade de aprendizagem? Será que discutir a prática do dia-a-dia na escola é diferente de discutir a prática no Grupo de Estudos?

A resposta para a primeira pergunta tem aparecido, afirmativamente, no Grupo através de inúmeras falas que comparam os dilemas enfrentados pelos/as integrantes nas leituras e escritas com as diferentes dinâmicas experimentadas das atividades no cotidiano de sala de aula. Falas que, sem esquecer o desenho didático na qual se inserem e referem, expressam que a dificuldade deixa de ser experiência apenas de alunos/as para ser reconhecida "em si" ao ganhar palavras próprias. É mais tranqüilo para a professora lidar com crianças que de diversas maneiras manifestam não saber a "lição" ou fazer uma determinada atividade quando redimensiona essa situação, tão presente na sala de aula, como problema inerente ao processo de aprender. Ao inserir essa premissa em seu olhar, sua interpretação dos fatos conhecidos, do convívio no Grupo, sua experiência didática frente à organização escolar na qual participa ativamente, deixa de responsabilizar a criança, abrindo um horizonte de reflexões mediatizadas, podendo ir além de uma lógica clínica amparada em suspeitas de caráter neurológico, fonoaudiológico, psicológico, psicopedagógico etc.

A segunda pergunta nasceu de duas expectativas principais sobre a identificação das finalidades do Grupo de Estudos: a) A de que seu tempo/espço propiciasse uma espécie de discussão revisada dos acontecimentos da prática escolar e b) de que se trataria de um curso mais específico diante do tema, uma abordagem já dona de seus desdobramentos. Nesses anos todos de trabalho com os/as colegas, muitas foram as vezes que participamos - nem sempre juntos - de cursos, encontros, palestras e treinamentos sobre os mais variados assuntos, a maioria de circunstâncias em que nenhuma leitura foi prevista, sendo a produção escrita apenas anotações decorrentes do que se assistia, do que se ouvia. Entretanto, a participação num Grupo de Estudos instala-se em nossas relações como prática nova, todos em círculo, em volta de uma mesa, platéia de nossas palavras e com as quais, indubitavelmente, expressaríamos incertezas e questionamentos. Esse

estranhamento não se revelou apenas pela insistente necessidade de comentar as dificuldades de ler e escrever, mas também pela impossibilidade de negar estas ações, pois sem elas nossos encontros de sábados perderiam sua razão. Um ano inteiro se passou até que cada integrante se dispusesse a compor e dividir sua participação e produção, assumindo coletivamente suas "obrigações", resultantes de compromissos contratados democraticamente, debatidos e regulados pelas diferentes vidas envolvidas. A prática de discutir o dia-a-dia escolar não se coloca nos mesmos termos, pois é uma reflexão que modela o trabalho das professoras porque ela mesma já obedece uma hierarquia de comando, saber e poder. Nessa amarra institucional, torna-se inviável uma crítica mais incisiva, pois poderia ser vista como desobediência ou incompetência profissional. Daí deriva-se que a limitação da autonomia docente interdita a consistência da reflexão nos múltiplos "desacertos" que insistem presença nas tarefas de orientação, planejamento e supervisão exercidas pela coordenação e direção escolar.

Por outro lado, os conflitos se instalam no mesmo instante em que o Grupo de Estudos se põe em andamento. Nossas dificuldades são resultantes e ao mesmo tempo componentes desses embates. Podemos olhar para elas e ver que não há em seus meandros tantas diferenças em relação às aprendizagens experimentadas pelas crianças nas variadas dinâmicas escolares, principalmente nas de salas de aula. Assim compreendido, todo esse contexto corrobora com as palavras de Goergen (1986) quando diz que:

O conhecimento, como dizia Adorno, parte fundamentalmente da negação ou da dúvida com relação ao estabelecido. Isto cria o choque que hoje se define como o relacionamento dialético entre teoria e prática. É, portanto, ilusória a idéia do fluxo natural entre o conhecimento adquirido através da pesquisa e uma nova prática. Assim como esta nova prática constitui o interesse do novo conhecimento, a conservação da situação dada é o interesse da prática existente.

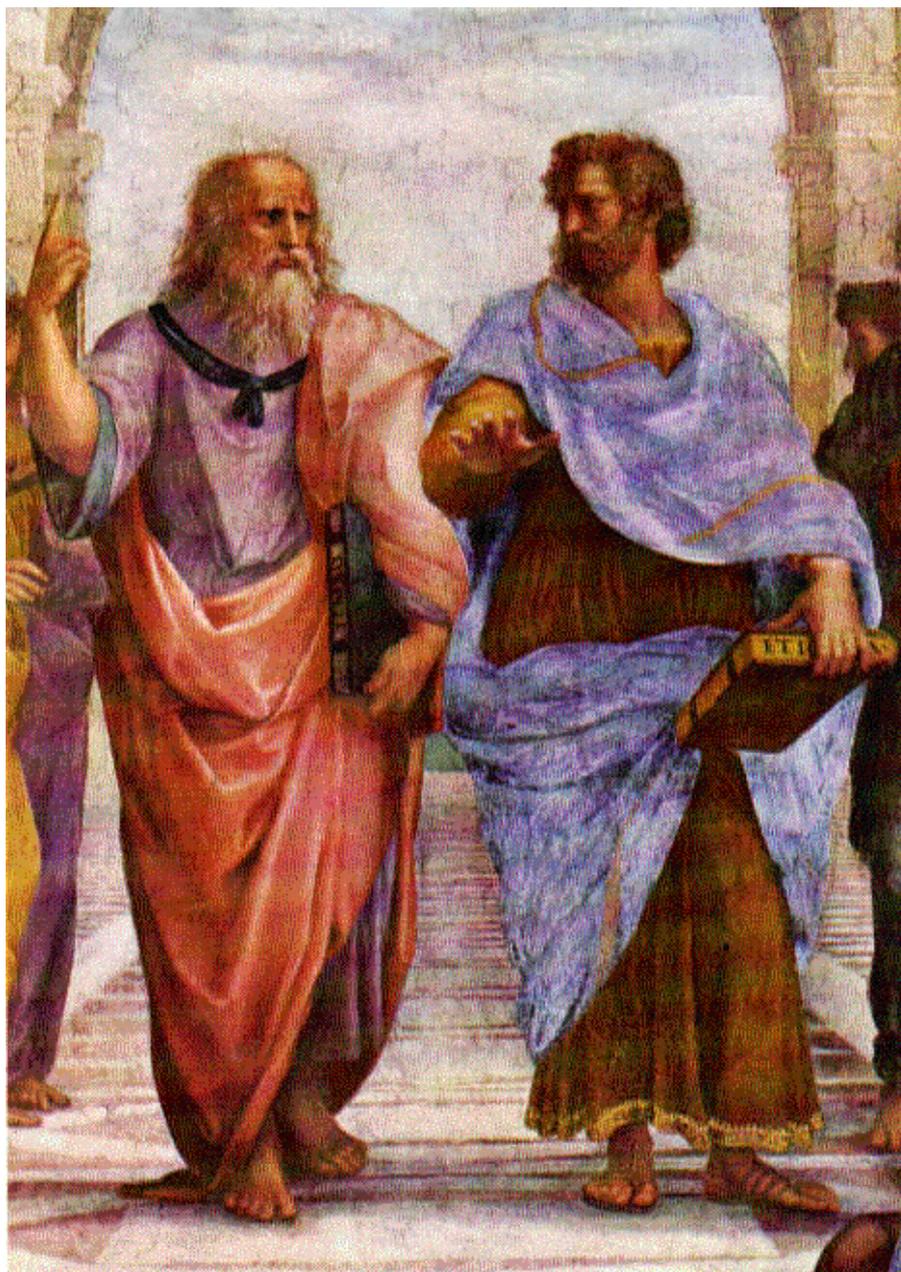
A dúvida e a certeza são condições instáveis do pensamento e formam-se numa práxis educativa a partir de nossa decisão de criticamente transformá-la. Sobre a

criticidade, eliciada pela curiosidade, cuja mudança está na qualidade e não na essência, escreveu Freire (1996: 34):

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodologicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Ana Freire⁷⁴ (Streck, 1999:148) destaca que falar do "inédito viável" em Freire é saber que *a tensão entre as consciências dos sujeitos sobre as coisas problematizadas por eles mesmos (a investigação do "percebido-destacado"), a discussão em torno do conhecimento já produzido e o produzindo-se, a certeza de que sabemos e que podemos saber mais estabelecem a comunicação.* As certezas no Grupo de Estudos são oriundas de nosso esforço de colocarmos problemas antigos sobre pilares de perguntas novas. As dúvidas que carregamos são problemas novos para perguntas antigas. Nossa disposição para o dilema em que nos encontramos não se encerra em soluções e respostas. Nosso motivo principal para o tempo que nos atravessa é o diálogo compromissado com a beleza da vida que temos e é sob todos esses sinais que podem ser escutadas, transcritas e analisadas as fitas gravadas. Mas isso é uma outra história.

⁷⁴ Ana Maria Araújo Freire: Doutora em Educação pela Puc-São Paulo. Viúva do educador Paulo Freire e filha do também educador pernambucano Aloizio Araújo. Publicou *Nita e Paulo: Crônicas de amor* (Editora Olho D'água) e *Analfabetismo no Brasil* (Editora Cortez) Além de artigos e ensaios em revistas brasileiras e estrangeiras (Streck, 1999:51)



"É verdade que Aristóteles se mantém em estreito contato com os fatos da experiência, fugindo a especulações que não passem previamente pelo crivo da verificação - *Nihil est intellectu quod non prius fuerint in sensu* (Nada está na inteligência que não tenha passado primeiro pelos sentidos). E se manifesta, do mesmo modo, contra as idéias-realidades de seu mestre, que não as aceitou, através da frase universalmente conhecida: *Amicus Plato, sed magis amica veritas* (Sou amigo de Platão, mas sou mais amigo da verdade). Essa distinção está gravada no famoso afresco de Rafael Sanzio (1483-1520), em que o primeiro aparece apontando para a terra, como a exprimir, simbolicamente, sua atenção para as realidades, enquanto Platão aponta para o céu, sugerindo que seu pensamento voe do concreto para o abstrato. Contudo..." (Sucupira, 1991:43).

5. CONCLUSÃO

Serei breve, conclusões existem muitas no decorrer desse texto. Também porque agora parei as leituras e o espaço branco que elas provocam no papel ou na tela do computador já atinge poucas páginas. Esse é o devir para a brevidade se concretizar.

Minha história está entranhada nas dificuldades que narrei de minha existência, porém desprovida de qualquer valor que a enalteça para servir de exemplo. O herói narrado é frágil, está repleto de dúvidas e aprendeu que vencer uma guerra é permanecer vivo, e da vida sei mais quando dela não me perguntam. Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco* deduz que *o homem feliz o será durante a vida toda porque sempre estará empenhado na ação ou contemplação virtuosa e suportará as vicissitudes da vida*. A felicidade é o sumo bem, absoluta, auto-suficiente, a finalidade última da ação e sendo o bem humano coletivo, torna-se dependente da política do homem feliz que ao viver bem termina por agir bem, ou como diria Freire: *Quem pensa certo age certo*.

Os "Eus" devem ser muitos e assim os prefiro iguais aos vícios de Brecht para o qual *melhor se forem dois, porque um é demais*. Mas onde está o momento que segundo Borges (1983) - para quem não existiam leituras obrigatórias pela simples razão de não existirem felicidades obrigatórias - em que *cada um de nós se define para sempre, num único instante de sua vida, instante esse em que cada qual se encontra para sempre consigo mesmo?*

Tenho duas lembranças que propositadamente deixei para o final. Uma diz respeito ao triste passamento de M., morto assistindo televisão sentado numa cadeira de rodas. Colega que se formou junto comigo na turma da 8ª série. Na realidade eram muitos os/as amigos/as mas todos nós tínhamos em sua docilidade grande estima. Ele era bastante alto, magro, de pernas arqueadas, e ganhava todas as competições de salto em distância naquelas terríveis caixas de areia quente pelo sol do meio dia. Disseram que tudo começou com o dedo mínimo de um dos pés, uma doença provinda de seu tabagismo que o ia gangrenando de baixo para cima. Quando o visitei pela primeira vez, estava no hospital e o seu rosto envelhecera tanto quanto a personagem de Poe, sobrevivente de *Uma descida*

no Maelstron. Encontrei-o coçando o coto do tornozelo esquerdo já sarado das bicheiras. A segunda visita foi sob a sombra da mangueira que ao lado de sua casa no sítio das paineiras tantas vezes nos reuníamos nas tardes depois do futebol. Agora seu corpo começava na altura dos dois joelhos e o seu gosto foi mostrar antigas fotografias. Seu ofício passou a ser de tecelão. Confeccionava tapetes de tiras de feltro, que jurei um dia voltar com dinheiro, que ora me faltava, para comprar. Não tenho mais como visitá-lo e em casa não me acostumo à presença de mosquitos.

A segunda é de uma tarde ao redor do fogo que por minha insistência meus pais fizeram num terreno baldio próximo à casa que construíram na cidade. Eram muitas as caixas de papelão com cadernos, cartilhas, cartolinas, anotações e folhas de desenhos infantis guardados anos a fio de quatro filhos e três filhas que o espaço da pequena casa pedia mudança urgente. Mas quando tudo começou a queimar e a tristeza invadiu toda a cena por dentro e por fora de nós eu percebi o maior erro que havia cometido em minha existência. E ter feito isso foi uma forma, talvez houvesse outras, de continuar minha formação escolar.

São por essas e outras histórias, e também pelas que desconheço, que o tema da dificuldade da aprendizagem me atrai enquanto pesquisa, principalmente porque vejo nele um erro de colocação do problema. O que existe é aprendizagem a partir das dificuldades. Precisamos estar, enquanto educadores/as, atentos/as às inversões ideológicas, ao contexto social, político, econômico e pedagógico que julgam determiná-las como partícipes de uma realidade dada, imutável. Façamos nossos tapetes voadores e deixemos nossos pés no chão.

Bibliografia

ALVES, Rubem. *A morte como conselheira* in CASSORLA, Roosevelt M. S. (Coord.) Da morte: Estudos brasileiros. Campinas, SP: Papyrus, 1991. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ANUNZIATA, Antônio H. Felice. *Campinas: a cidade do café*. Boletim da Associação Brasileira de Preservação Ferroviária, Campinas - 01/ 2000

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Corpo*. Rio de Janeiro/RJ: Record, 10ª ed., 1987.

ARLT, Roberto. *A inutilidade dos livros*. Revista: CULT, São Paulo, SP: Lemos editorial, de abril/2000 (escrito originalmente em 26/02/1930 no jornal: *El mundo*, no qual assinava a coluna Aguafuertes porteñas).

BANDEIRA, Manuel. *Versos escritos n' água*. In Cinza das Horas. Manuel Bandeira. Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro, RJ: José Aguilar , s/d.

BECKER, Fernando. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. Revista: Educação e Realidade, Porto Alegre, RS: n° 19, JANEIRO/JUNHO, 1994.

BORGES, Jorge Luis. *Sete noites*. Tradução de João Silvério Trevisan. SP: Editora Max Limonad, 1983.

CALVINO, Ítalo. *A aventura de um leitor* in Os amores difíceis. Tradução de Raquel Ramallete. SP: Companhia das letras, 1992.

_____. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, SP: Cia das Letras, 1990.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês Fontonelle. *Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön* in GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete (orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas/SP, Ed. Mercado de Letras, 1998.

CAPRA, Bernt. *Ponto de mutação* (filme), roteiro de Floyd Byars & Fritjof Capra (1990).

CARR, Wilfred. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 1990.

CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emília, LERNER, Délia; OLIVEIRA, Marta Kohl de . Piaget-Vygostsky: *Novas contribuições para o debate*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo, SP: Editora Ática, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo, SP: Ática, 1995.

_____ *O que é ideologia* in Primeiros passos. São Paulo, SP: Círculo do Livro, vol. 6, 1981.

_____ *A interrogação permanente de Marilena Chauí*. Por Alexandre Oliveira Torres Carrasco e Joaci Pereira Furtado. Revista: CULT RJ: Lemos Editorial, nº 35, julho/2000, p. 56.

CERTEAU, Michel de. *Ler: uma operação de caça* in A invenção do cotidiano. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Macelo. *Como ser feliz (mesmo não sabendo inglês)*. Jornal Folha de São Paulo. 06/11/2000.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean. *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa* in Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona. Laertes, 1995.

CORTÁZAR, Julio. *A continuidade dos parques* in Final de Jogo.

COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, Maria A. A. *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*. Cadernos CEDES, nº 28, 1992.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Crime e castigo*. São Paulo, SP: Editora Abril, 1979.

ELLIOTT, John. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. Trad. Elisabete M. de A. Pereira, in: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete (orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

FAERMAN, Marcos. *A pedagogia da liberdade*. Revista: Educação - São Paulo, SP: Editora Segmento, ano 23, nº 184, p. 32-38, junho/1997.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, SP: Cortez, 39ª ed., 1982.

_____ *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____ *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 8ª. ed., 1978.

_____ *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 6ª. ed., 1992.

FREUD, Sigmund. *Sobre a transitoriedade (1916)* in Obras completas, vol. XIV. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1974.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofía: romance da história da filosofia*. Tradução de João Azenha Jr. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

GENTILI, Pablo. *Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias* in _____(org.) Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GERALDI, Corinta; MESSIAS, Maria da Glória e GUERRA, Mirian. *Refletindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas*, in GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete (orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas/SP, Ed. Mercado de Letras, 1998.

GIANETTI, Eduardo. *Ética, Ciência e falibilidade*. Jornal Folha de São Paulo, 17/11/1998.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. *Memória*. Revista: Presença pedagógica, Belo Horizonte, MG: Dimensão, nº 22 de julho/agosto, 1998 (coluna: Dicionário crítico da educação).

GOERGEN, Pedro. *A pesquisa educacional no Brasil: Dificuldades, avanços e perspectivas*. Brasília, DF: Em Aberto, ano 5, nº 31, julho/setembro, 1986.

GREENE, Maxine. *El professor como extranjero* in Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona. Laertes, 1995.

HABERMAS, Jurgen, *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1989.

JANTSCH, Ari Paulo. *Concepção dialética de leitura-escrita: um ensaio*. in Trama e texto. Leitura crítica/escrita criativa. vol. I. Lucídio Bianchetti (org.). São Paulo, SP: Plexus, 1996.

JUNIOR, Samuel Titan, *O prazer da crítica*. Jornal Folha de São Paulo, Caderno: Mais, 05/01/1997, p 4-5.

KONDER, Leandro. *O que é dialética* in Primeiros passos. São Paulo, SP: Círculo do livro, vol. 6, 1981.

LAGOA, Ana. *Afinal, o que é alfabetizar?* Revista: Nova Escola, São Paulo, SP: Editora Abril, nº 41 de agosto de 1990.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura* in Primeiros passos. SP: Brasiliense, 1982.

LARA, Núria Perez de. *Leituras y experiência del outro*. 12º COLE: conferência geral y participação no Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior. Universidade de Campinas, São Paulo, Julho -1999.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.

LOPES, Eliane Marta S. T. e ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Professora*. Revista: Presença pedagógica, Belo Horizonte, MG: Dimensão, nº 16 de jul./ago., 1997 (coluna: Dicionário crítico da educação).

LOPES, Rodrigo Garcia. *Escrito num hotel*. Revista: CULT, São Paulo, SP: Lemos Editorial, junho/2000.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.

MALDOS, Celso. *Palavra de leitor*, filme divulgado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, 1990.

MARQUEZ, Gabriel G. *Assombrações de agosto* in Doze contos peregrinos. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1993.

_____ *O amor nos tempos do cólera*. Trad.: Antônio Callado. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1985.

M. D. *Novas canções aparecem acolchoadas*. Jornal Estado de São Paulo, 18/03/1999.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura* in Primeiros Passos. SP: Brasiliense, 1982.

MEZAN, Renato. *A inveja* in Os sentidos da paixão. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1991.

MORAIS, Aderly Colombi de; FABRÍCIO, Carla Eliani Feriani; RAMOS, Catarina Neuza de; GROTTA, Ellen Cristina; DONATO, Sandra Regina; LEITE, Terezinha de J. e MATTOS Heloiza Andréia. *Relatório: Roteiro/sumário para o seminário: Sócio-interacionismo*. (44 páginas), disciplina: Leitura e ensino ministrada pelo professor Ezequiel Theodoro da Silva na Fac. de Educação da Unicamp, 1º semestre de 1998.

NÓVOA, Antônio: *O futuro é agora*. Jornal do Brasil, caderno: Empregos, 13/06/1999.

PAES, José Paulo. *Erotismo e Poesia: dos gregos aos surrealistas* in Poesia erótica em tradução. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

PAULINO, Graça. *No silêncio do quarto ou no burburinho da Escola*. Revista: Presença pedagógica, Belo Horizonte, MG: Dimensão, v. 3 n. 13, julho/agosto, 1997.

PEREIRA, Elizabeth M. Aguiar. *Professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente*. GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete (orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas/SP, Ed. Mercado de Letras, 1998.

PESSOA, Fernando. *Ficções de interlúdio. Poemas completos de Alberto Caeiro - Poema XLVII* in GALHOZ, Maria Aliete (org.) Fernando Pessoa: obra poética. Rio de Janeiro/RJ: Editora Nova Aguilar, 1986.

PRADO, Adélia. *Conversa ao pé do fogão* in COELHO, Nelly Novaes (org.), Feminino singular: A participação da mulher na literatura contemporânea. Rio Claro/SP: Edições GRD, 1989.

QUEIRÓS, Eça de. *O primo Basílio*. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 1997 (Bibliot. Folha; 2).

SCLIAR, Moacir. *Pele sensível* in A orelha de Van Gogh. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. SP: Companhia das Letras, 1995.

STRAUSS, Claude Lévi. *Mito e significado*. Trad. Antônio Marques Bessa. São Paulo, SP: Edições 70, 1978.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo, SP: EPU, 1986 (Coleção Temas básicos de Educação e Ensino).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: Fundamentos pedagógicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo/SP: Cortez, 1996.

_____ *Criticidade e leitura: Ensaio*. Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil, 1998.

_____ *Professor de 1º grau: Identidade em jogo*. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

SOARES, Magda Becker. *Um olhar sobre o livro didático*. Revista: Presença pedagógica, Belo Horizonte, MG: Dimensão, nº 2 de novembro/dezembro, 1996.

STRECK, Danilo R. *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

SUCUPIRA, Eduardo Filho. *Introdução ao pensamento dialético: O materialismo, da Grécia clássica à época contemporânea*. São Paulo, SP: Editora Alfa-Omega, 2ª. edição revista e aumentada, 1991.

VILLARI, Rafael Andrés. *Relações possíveis e impossíveis entre a Psicanálise e a Literatura*. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, DF: ano 20, nº 2., maio/agosto 2000.

VELOSO, Caetano. *Oração ao tempo* in FRANCHETTI, Paulo e PÉCORA, Alcyr. Literatura comentada: Caetano Veloso, seleção de textos, notas e estudos biográfico, histórico e crítico. São Paulo, SP: Nova Cultura, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

_____ *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do Ensino no Brasil: 30 anos depois*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. *Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico*. Trad. Elisabete M. de A. Pereira, in: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete (orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.