

**UNI VERSI DADE ESTADUAL DE CAMPI NAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**PERCURSOS DE UMA EXPERI ÊNCI A DE
FORMAÇÃO CONTI NUADA: NARRATI VAS E
ACONTECI MENTOS**

Autor: Jacqueline de Fátima dos Santos Morais Santos

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

Campinas
2006

**UNI VERSI D A D E ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**PERCURSOS DE UMA EXPERI ÊNCI A DE
FORMAÇÃO CONTI NUADA: NARRATI VAS E
ACONTECI MENTOS**

Autor: Jacqueline de Fátima dos Santos Morais Santos

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado

Campinas
2006

Dedico este trabalho a todas as professoras que participando há mais de 10 anos dos encontros do Grupo de Estudos e Formação de Leitores e Escritores - Gefel - continuam acreditando na utopia de uma escola pública mais democrática e mais solidária.

AGRADECIMENTOS

A Guilherme do Val Toledo Prado pela infinita paciência que teve comigo, acolhendo-me quando ninguém mais poderia.

As professoras do Gefel, tantas que passaram pelo grupo nestes tantos anos, mas em especial a Carmen Sanches; Margarida; Elaine; Penha; Ana Paula; Marcia; Regina; Solange.

A Carmen Sanches por tudo que tem representado em minha vida profissional e pessoal, pelo exemplo de compromisso com a escola pública, por sua sempre tentativa de ver tudo como sendo *isto e aquilo*.

As companheiras do GEPEC pelo tanto de apoio nas horas de mais difíceis, pela sempre respeitosa discussão de meus textos.

As companheiras do Grupalfa por tudo que vivi e aprendi durante esses anos: Carmen Sanchez, Carmen Perez, Mairce, Tereza Goudard, Edwiges Zaccur, Teresa Esteban, Regina de Jesus, e especialmente Regina Leite Garcia pela coragem em produzir conhecimentos que nos fortalecem na luta pela emancipação.

A minha mãe Edneusa e minha irmã Adriana pela torcida e apoio que me deram durante a finalização deste trabalho.

As amigas de sempre Claudia Hernandez e Jone Carla Baião: pelos telefonemas, conversas, almoços, acolhida, exemplos, torcida e tudo mais que só as amigas, também doutorandas podem oferecer.

A Deus pelo muito que tem feito em minha vida.

Nunca se pode saber de antemão de que são capazes as pessoas, é preciso esperar, dar tempo ao tempo, o tempo é que manda, o tempo é o parceiro que está a jogar do outro lado a mesa, e tem na mão todas as cartas do baralho, a nós compete-nos inventar os encartes com a vida.

José Saramago - Ensaio sobre a cegueira

RESUMO

Este trabalho traz ao diálogo uma experiência de formação continuada compartilhada que acontece há mais de dez anos no espaço de uma escola pública carioca. Formado por um conjunto de professoras, especialmente das classes iniciais, este grupo vem se reunindo mensalmente para discutir aspectos de sua prática docente, buscando sobre ela também, coletivamente, construir novos olhares. A partir do registro em áudio dos encontros e da análise das narrativas produzidas pelas professoras, vou buscar compreender os acontecimentos que no grupo se passam. A análise de alguns desses acontecimentos nos permite perceber como o conhecimento é tecido, as tensões, limites e possibilidades de um trabalho de formação continuada de longa duração.

ABSTRACT

This work brings to the dialogue an experience of shared continued formation that happens more than has ten years in the space of a Carioca public school. Formed for a set of teachers, especially of the initial classrooms, this group it comes if congregating monthly to also argue aspects of its practical professor, searching on it, collectively, to construct new looks. From the register in audio of the meeting and the analysis of the narratives produced for the teachers, I go to search to understand the events that in the group if pass. The analysis of some of these events in allows them to perceive as the knowledge is weaveeed, the tensions, limits and possibilities of a work of continued formation of long duration.

SUMÁRIO

1 - PALAVRAS INICIAIS DE QUEM NECESSITA ESCREVER.....	1
2- DAS MEMÓRIAS DE ALUNA ÀS MEMÓRIAS DE PROFESSORA DO IERJ – AS ORIGENS DO GEFEL	31
2.1- Nomeando os sujeitos da nossa história	43
2.2- Nomeando a equipe de professoras das classe de alfabetização e 1ª série entre 1993 e 1995	49
2.3- Buscando as origens de nossa história	50
2.4- A formação das turmas de ca no IERJ e a saída das professoras do pré para o primário	58
2.5- Minhas memórias quanto a formação das turmas de ca no IERJ e a saída das professoras para o primário	60
2.6- As diferenças entre trabalhos do pré e do 1º segmento	63
2.7- Falas sobre as diferenças entre trabalhos do pré e do 1º segmento	65
2.8- Tentando compreender as diferenças entre os trabalhos do pré e do 1º segmento	67
2.9- O choque com as professoras do 1º segmento	72
2.10- Algumas reflexões sobre o choque com as professoras do 1º segmento	74
2.11- Como era o trabalho da CA	78
2.12- Reflexões sobre como era o trabalho da CA	79
2.13- O enfrentamento com a direção	81
2.14- O que o nosso enfrentamento com a direção me faz pensar?	83

2.15- As divergências ao trabalho da CA	85
2.16- Olhando de novo as divergências ao trabalho da CA	87
2.17- O fim do trabalho	94
2.18- Era mesmo o fim do trabalho?	95
2.19- A formação de um grupo clandestino na escola	98
2.20- Uma reunião do grupo de estudos clandestino	99
2.21- Alguns pensamentos sobre a formação de um grupo clandestino na escola	100
2.22- O Gefel hoje –pela fala de participantes dos encontros	102
2.23- O Gefel hoje – uma leitura pessoal	104
2.24- O Gefel hoje –pela escrita de margarida	126
2.25- O Gefel hoje –pela escrita de Maria da Penha	130
3 - UM ENCONTRO DE MARGARIDA COM A ORIENTADORA NA ESCOLA OU SOBRE COMO SE TRATAM OS “CASOS DAS CRIANÇAS” NA ESCOLA	133
3.1- Sobre a solidão na escola	143
4 - UM ENCONTRO NO GEFEL – A EXPERIÊNCIA DE SER ESTRANGEIRA NA ESCOLA.....	183
4.1- De ser estrangeira entre crianças: o encontro de Rosângela com seus novos/velhos alunos	196
5 - PALAVRAS FINAIS DE QUEM NECESSITA CONCLUIR.....	223
6 - I NVENTÁRIO DE DOCUMENTOS DA PESQUISA OU ORGANIZANDO UM ARQUIVO POSSÍVEL	235

5- BIBLIOGRAFIA	249
------------------------------	------------

5- ANEXO: INVENTÁRIO	265
-----------------------------------	------------

I - PALAVRAS INICIAIS DE QUEM NECESSITA ESCREVER

*Não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.
(Clarice Lispector)*

Tia, como é que se escreve uma história? (Alan, 6 anos)

Aqui inicio esta tese, como se estivesse escrevendo estas palavras por começo, dando uma falsa idéia de linearidade à produção desta tese. O início do trabalho é, porventura, o início da escritura? As primeiras linhas indicam que ali principiou o texto? E seu fim, encontra-se no final? Escreve-se num movimento progressivo, cumulativo, ordenado, contínuo ou a escrita é produção caótica, incerta, desordenada? Será ainda que emerge da relação tensa entre estes aspectos? Haverá outros mais?

*Se no início era o verbo, onde estava o meu que nestes meses de fim de tese se perdia entre as teclas do computador e os vazios do pavor? O verbo não estava comigo, apesar de parecer para alguns que ao meu lado caminhava: *você escreve tão bem.... ! Como escrevo bem, se nada escrevo? Como escrevo bem se me torturo por noites em claro; se me atormenta os modelos de textos bem escritos que nunca, sei bem, escreverei; se me mortificam as palavras que nunca comporão esta tese? Como escrevo bem se mais não sei do que dizer que não consigo escrever? Sei mais das ausências da tese do que suas presenças. Sei mais das faltas que dos encontros. Mais do que deveria ter escrito do que de fato fiz. Mas estou aqui, devo aceitar, nas palavras ausentes, nas situações não descritas, nos diálogos esquecidos, nas imagens apagadas. Presente nas ausências. Presente nas faltas. Aprendendo de mim muito mais que em qualquer outro momento. Descobrimo que quem mais apostou em mim jamais fui eu mesma. Reconhecendo que meu tanto de resistência a escrever se deve a que escrevo não sobre o que vivi, posto que isso seria fazer a este vivido justiça. Resisto a escrever, ou melhor, resisti a escrever durante todo o doutorado,**

talvez por uma certeza do quanto o nosso passado de dez anos de convívio, aprendizagens, descaminhos, conquista, recuos, precisava ser narrado dignamente. O quanto nossas experiências necessitavam de legitimidade que o estatuto de virar tese, trás. E mereciam mais. Muito mais que do que consegui dar.

Dez anos de gravações, de encontros, de palavras traduzidas em grafias, de cadernos com datas e acontecimentos, que não geraram palavras nesta tese. Ou, sendo mais justa: geraram algumas. Poucas se levar em conta o quanto que vivemos. Lidar, portanto, com a escrita da experiência não foi um prazer, um doce encontro ou uma fácil conquista. É fácil escrever sobre o que se vive, dizem alguns que por vezes querem desqualificar os trabalhos sobre o cotidiano. Posso dizer agora, ao retomar o texto de introdução, depois de haver concluído a tese, pelo menos formalmente: não foi fácil. Nada fácil. Mas haverá algo que o seja?

Dou-me conta agora: escrevo sempre sobre escrever. Quase como atividade compulsiva. Em todo trabalho há sempre referências a escritura. E estou sempre a dizer de minha quase impossibilidade. Parece que os textos estão sempre a se repetir. E talvez estejam mesmo. Talvez já os tenha tatuado em mim. *Repetir, repetir, repetir, até ficar diferente*, como diz Manoel de Barros. Ficarão um dia diferentes? - me pergunto.

Por isso estou sempre a dizer que escrever para mim é, nas muitas vezes, tarefa penosa, a exigir esforço e dedicação. Mas não apenas. Também uma certa dose de coragem e outra tanta de paciência, virtudes essenciais nos momentos em que necessito lidar com o que parece maior que minha própria capacidade: segurar a palavra que, teimosamente, cisma em escorregar ligeira de minhas mãos, deixando um desconcertante vazio na mente e no papel virtual - a tela/*página* de meu computador.

Não é fácil escrever, alerta Clarice Lispector na abertura desta página, muito menos um *texto-tese* que resultará em aceite ou negativa de uma banca composta por professores conhecedores do tema tratado, e respeitados por suas trajetórias

acadêmicas e pessoais. Pessoas que, creio, sabem do que digo, do que não ousou dizer, do omitido, e do que apenas *penso* conhecer. (Saberão de fato ou também para estas o *ainda-não-sabido* se alarga sem fronteiras, como em mim?)

Escrever, descubro com Clarisse ao *quebrar* minhas *rochas*, é ato que exige revisões e previsões. Previsões de inúmeros aspectos, revisões de múltiplos sentidos: de mim mesma, do outro, do que desejo realizar, do que é possível fazer, sempre menos do que deveria, da própria língua. Previsões e revisões de dizeres: de tempo, lugar, modo, para quem escrevo, para que. Revisões e previsões de projetos de tese. De projetos de vida.

Revisões e previsões que ao iluminar *memórias do passado*, tecem *memórias do futuro*.

Escrever exige saber-se caminhar por vezes em terreno imprevisível – labiríntico. Exige ter a certeza de que por muitas vezes a incerteza caminhará ao lado. Que certas perguntas, ao longo do trajeto, serão inevitáveis, como: *por quais caminhos devo seguir? Que bibliografia melhor me ajudaria neste momento? Será que esta idéia é minha ou de certo autor? Que mais tenho eu a dizer? Deveria parar?* E que em muitas horas certas respostas faltarão ao chamado aflito. Então, nestes momentos, é confortador ouvir as palavras de Garcia para quem somente mergulhadas na incerteza, e não na ilusória sensação de certeza, teremos boas razões para continuar a investigar:

Livres da armadilha da verdade objetiva e real, eis-nos entregues a dúvidas e incertezas, que, afinal, são uma boa razão para pesquisarmos, pois, como já disse, quem tem certezas não tem motivos para pesquisar. (GARCIA, 2001:17-18)

Escrever exige saber que para encontrar-se é preciso, antes, haver-se perdido. E como é fácil perder-se nas tramas e trilhas do escrito, nos labirintos que as palavras vão tecendo. No tempo que corre apressadamente. Na preguiça que oculta o medo da escrita. Nas leituras que desviam o olhar. Na culpa que faz me sentir uma usurpadora da história e narrativa do outro.

Escrever parece exigir por outro lado, também uma aproximação, um encontro com as palavras: chegar delas mais perto, contemplá-las, buscando ver para além de sua suposta face neutra, como nos convida Drummond (1979:186):

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
Tem mil faces secretas sobre a face neutra
E te pergunta, sem interesse pela resposta,
Pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Não poucas vezes, durante a produção deste trabalho, a palavra escrita parecia escapar de mim, ganhar espaços para além do que eu podia ou desejaria suportar. Tantas vezes parecia possuir uma tal autonomia que imaginava ser ela, e não mais eu, que ditava o percurso trilhado a cada linha. As palavras... tantas vezes guia e organizadora de meus pensamentos vacilantes. Outras tantas, turbulência, na indisciplina do ato. Por vezes impetrando caos produtivo, por outras, ordem paralisante. Por vezes outras, caos e ordem, desordem e organização, dentro e fora de mim, gerando novas ordens e desordens, palavras e contrapalavras, ecos e silêncios. Escrever: estar em um palco de conflitos, em uma *arena de contradições* (Bakhtin, 1990).

A escritura em mim: odiada e desejada. Rejeitada e buscada em desespero. Causa de dores e promessa de cura. Alimento e veneno. Na escritura, a *articulação singular e única de outros "textos"* (GERALDI, 2000:2): lidos, escritos, sonhados, vividos. Textos que criam novos mundos. Que revelam novos estados. Na escrita, o medo do fracasso, da incompetência, de não saber traduzir o vivido em palavras justas. De ser reprovada no texto reprovado.

Mesmo vivendo os conflitos que a escrita provocava, ou por isso mesmo, foi preciso *tomar a palavra*, como convida sempre e tanto Paulo Freire (2003), e não meramente *domar* a palavra, tornando-a *porta* (de minha) *voz* e de outras vozes: as vozes dos sujeitos com os quais dialoguei ao longo de minha história de professora,

orientadora pedagógica e pesquisadora do Instituto de Educação, história que é minha, mas que também é daqueles e daquelas com quem compartilhei projetos de vida e utopias educativas. Histórias que se revelam nas inúmeras vozes e acontecimentos que nesta tese pretendi (mais que consegui) oferecer acolhida. Histórias que sendo singulares, são ao mesmo tempo, coletivas. Que sendo comuns, insignificantes, ordinárias (CERTEAU, 1996), são por isso mesmo dignas de serem narradas. Histórias que foram e que continuam sendo, pois que estão em constante fazimento, projetos inacabados de tempo e lugar. Nunca predefinidos, jamais determinando um inexorável amanhã e um inalterável depois de amanhã. História que é, como sussurra Paulo Freire (2001:112), *tempo de possibilidade*. História que se torna, como nos diz Larrosa, *acontecimento*.

Esta tese conduz-me, portanto, para parte de minha história, que é história pessoal e coletiva, história de vida e profissional, em uma escola da Rede Estadual do Rio de Janeiro, lugar onde fui professora da Educação Infantil, logo depois dos Estudos Adicionais sendo mais tarde Orientadora Pedagógica das professoras que lecionavam para turmas de Classe de Alfabetização e 1ª série em um tempo que vai de 1990 a 1995. Parte desta história já se encontra nas páginas da dissertação de mestrado que defendi na Universidade Federal Fluminense, em fins de 1998, "*Por entre fragmentos: memória e esquecimento de professores do Instituto de Educação*". Esta investigação tomou como sujeitos da pesquisa 18 professoras que estiveram, entre 1993 e 1995, atuando no então chamado 1º segmento do 1º grau do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (o equivalente a turmas de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental). Busquei identificar que representações as práticas alfabetizadoras de um grupo de docentes daquela escola, assumidamente construtivistas, possuíam para o coletivo daquela instituição. Os discursos recolhidos naquela escola durante o cotidiano e nos momentos de entrevista com as professoras, *revelavam* que dois projetos de alfabetização se apresentavam como antagônicos e buscavam construir, entre lutas e embates, hegemonia: um projeto vinculado às

práticas alfabetizadoras consideradas tradicionais, outro defendendo uma alfabetização identificada com os pressupostos do chamado construtivismo.

Busquei vasculhar mais atentamente as narrativas das diferentes professoras, recolhendo as recordações que tinham de um passado ainda próximo (as entrevistas foram feitas em 1998 sob um trabalho entre 1993 a 1995). As entrevistas giravam em torno do que lembravam do seu trabalho pedagógico e do trabalhos das demais companheiras da escola, o que parecia revelar a natureza e os significados dos projetos que se anunciavam em luta *naquela escola* mas também no campo das *políticas públicas*. Nossa pesquisa buscou dar visibilidade às memórias, histórias e narrativas orais destas professoras. Algumas reencontrei nesta tese. Fui buscar em gravações e transcrições antigas falas que pudessem trazer esse tempo. Muitas dessas falas sequer fizeram parte do corpo da dissertação mas aqui assumem lugar de destaque, mostrando que “dados” de uma pesquisa podem nos acompanhar em momentos e investigações posteriores. Não deixar morrer as narrativas dos sujeitos é tarefa do pesquisador interessado na preservação das experiências e da história.

As lembranças produzidas por aquelas educadoras se constituíram para mim como pistas para que as diferentes práticas alfabetizadoras que aconteciam na escola naquele momento, e os impasses que estas práticas geravam no interior daquela instituição de ensino, fossem percebidos. Tendo como suporte teórico as idéias de Walter Benjamin, e como metodologia a história oral, fomos descobrindo que recordar era *escovar a história a contrapelo* e envolvia processos de reconstrução e ressignificação das experiências lembradas. Ajudadas ainda por Carlo Ginzburg e seu paradigma indiciário, pudemos afirmar a necessidade de ter sobre o real, as práticas pedagógicas alfabetizadoras e os discursos produzidos sobre essas práticas, olhares que vissem para além das evidências.

Hoje, de certa forma afastada daquele tempo e com um olhar mais complexo sobre os acontecimentos vividos, vejo que a polaridade *encontrada* no cotidiano não representava nem as práticas docentes daquelas professoras, nem as disputas vividas

na escola. Minha análise reducionista, pouco via a complexidade da realidade. Ao produzir uma dissertação onde afirmo a existência de *práticas tradicionais*, circunscrevendo um grupo de professoras nesta polaridade, e a outro conjunto de professoras dou a classificação de suas práticas de construtivistas, colocando-as em oposição às primeiras, excluindo as contradições entre ambas, não estaria produzindo *um modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real?*(MORIN, 1996:14). Ainda me habitava formas simplificadoras de pesquisar (não habitará ainda?), *modos que mutilavam mais que exprimiam a realidade ou os fenômenos* (MORIN, 1996: 7). Assim, um pensamento mutilador conduzia a ações e reflexões mutiladoras na pesquisa.

Dicotomizando as práticas reais das professoras em *tradicionais* e *construtivistas*, querendo dizer na maioria das vezes *ruins* e *boas*, vamos fragmentando a ação das professoras, reduzindo e simplificando seus fazeres, retirando de cada uma a sua singularidade, diversidade e complexidade.

Hoje posso vislumbrar o que, por minha cegueira não conseguia: que as tipificações apagam as histórias dos sujeitos, que aniquilam suas experiências que são múltiplas, que silenciam suas narrativas, que são singularidades. Tudo em nome de uma certa racionalidade que explica e interpreta como verdade aquilo que é *somente a vista de um ponto* como nos diz Boff.

Não basta ter um bom referencial teórico. Nem boa metodologia de pesquisa. Não basta acerca-se de autores e autoras que nos convidam a penetrar no real com todos os sentidos com fôlego suficiente para imergir sem afogar-nos. Há que aprender a fazê-lo, o que nem sempre é fácil. Ousaria mesmo dizer nunca, ainda que com receio de generalizar o que digo. Há sempre o risco de não conseguirmos. Ou de conseguirmos em parte.

O trabalho de investigação que resultou em minha dissertação de mestrado pode ser solidariamente tecido e *destecido* nas discussões realizadas junto ao Grupo de

Pesquisa “*Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares*” (Grupalfa) na Universidade Federal Fluminense, coordenado pela Prof^a Regina Leite Garcia.

Tenho buscado, ao longo da minha trajetória acadêmica, compreender o compreender dos alunos e alunas, especialmente os sujeitos pertencentes às classes populares, pois são os que, historicamente, têm sido apontados como os que fracassam na aprendizagem da língua escrita. Investigar as múltiplas lógicas infantis implicadas no processo de aprendizagem tem sido um importante instrumento para pensarmos formas de melhor mediar os complexos processos de construção de conhecimentos. Outro interesse particular de investigação está ligado à formação da professora. Defendo, aliada a Paulo Freire e ao Grupalfa, que a professora é por força da natureza de seu trabalho, pesquisadora, pois quando ensina, aprende, e quando aprende, melhor pode ensinar. Busco, portanto, em minhas ações de pesquisa e de intervenção na realidade, investir numa formação que afirme a professora como *pesquisadora de sua própria prática*, pois entendo que essa atitude possa favorecer a construção de práticas alfabetizadoras mais favoráveis aos alunos e alunas. A professora que vê na investigação de sua própria prática um importante instrumento de ação, entende que alfabetizar seus alunos requer entender a lógica das ações infantis mas também de suas próprias ações. A professora pode então, se vendo refletida no espelho, ver também nesta imagem seus alunos e alunas, desejando para si e para eles, um horizonte de novas possibilidades.

Após o mestrado vi-me envolvida com inúmeras discussões sobre a formação inicial de professoras. No Instituto de Educação, uma escola de tradição na formação inicial de professores, e onde tinha realizado minha pesquisa de mestrado, vivia a extinção das turmas do curso normal de nível médio e a implementação, pelo governo estadual, do primeiro Curso Normal Superior público na cidade do Rio de Janeiro e a transformação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) em Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Acompanhei com interesse

boa parte do processo de discussão interna e externamente à escola, percebendo os conflitos e jogos de interesse que esse projeto acolhia.

Ao concorrer a uma vaga no doutorado em educação da Unicamp, apresentei um projeto que pretendia analisar a implementação dos cursos normais superiores que estavam sendo instituídos nos ISE'S (Institutos Superiores de Educação) e em especial acompanhar a implementação deste curso no ISERJ. O projeto de pesquisa foi aceito em 2001, pelo Grupo de Pesquisa Memória, História, Linguagem.

Crises constantes, porém, acompanharam meu percurso nesta pesquisa. Recorrentemente era impedida de participar das reuniões de professores no ISERJ. Algumas professoras exigiam de mim uma posição pública sobre o Curso Normal Superior do ISERJ. Queriam meu apoio oficial. Queriam que eu fizesse uma defesa aberta aquele projeto. Afinal, estavam sofrendo pressões de toda ordem, e eu estava lá, assistindo a tudo, e não poderia ser neutra. No segmento, a direção apoiada pelos professores havia sido afastada e substituída por outra sem o aval coletivo. Na direção geral, uma nova intervenção tomava curso. As universidades e órgãos representativos do magistério criticavam aquele curso que o grupo de professoras não apenas defendiam, mas também haviam ajudado a construir. Ingenuamente acreditava, sem admitir ou mesmo perceber, ser possível estar em meio aquele turbilhão, vivendo e registrando os acontecimentos que a implementação daquele projeto de formação inicial geravam, em posição de imparcialidade e neutralidade. Uma certa visão de pesquisadora e de pesquisa ainda me habitava.

Era legítimo que as professoras buscassem apoio em quem estava ali, em pesquisa. Não desejavam ser apenas informantes da investigação. Desejavam cumplicidade, compromisso, o que era compreensível, sobretudo em meio a um contexto especialmente desfavorável à escola e ao curso que lá estava sendo implementado: o Curso Normal Superior. Ao mesmo tempo ia percebendo que meu compromisso político era com a alfabetização e com a formação das professoras que

nas escolas, no cotidiano com as crianças, buscavam ensinar a ler a palavra e o mundo – este ainda um grande desafio.

O desejo de não mais seguir pelos caminhos da formação inicial, e em especial pelas trilhas da implementação dos cursos normais superiores, crescia em mim. A vontade de percorrer outros ia crescendo à medida que o tempo e a necessidade de produzir a tese se colocavam.

Em meu socorro, certo dia, eis que surge em minhas lembranças as memórias de uma criança, que sentada no batente da casa da avó, em um bairro pobre de Recife, ouvia histórias, muitas inventadas e algumas tantas decoradas, por uma avó analfabeta, durante os intermináveis tempos de férias que a escola carioca da década de 70 permitia.

De minha avó reaparecia sob forma de narrativa, sua herança maior: conselhos que espalhava nas entrelinhas das histórias. Um em especial reacendia em mim a voz daquela mulher: um conselho em forma de uma breve e bela narrativa. Essa narrativa, perdeu-se em parte pela ausência de repetição. Calei-me, e ela, ao menos em parte, calou-se em mim. Sobrou o que lembro da história, misturado ao que me lembro de minha avó e de sua insistência em sentar-nos, a todos, meninos e meninas, à soleira da porta de sua casa. E era ali, no chão, que ela e nós, percorríamos os caminhos da literatura oral. É a lembrança desta história que fez-me (re)olhar minha crise e meu objeto de pesquisa, buscando saídas e chegadas, tentando compreender a crise como risco e possibilidade, como no diagrama chinês.

Lembro-me de ouvir minha avó contar no seu ritmo, embalado por palavras carregadas de afeto e de uma sinfonia de sons cantados, típicos dos nordestinos brasileiros, *a história do homem que descobriu o seu lugar da fortuna*. Se o nome da história era esse, não sei. Fugiu-me da memória. Foi para o *mundo do esquecimento*. Mas foi com esse nome que ficou em mim. E é assim, como *a história do homem que descobriu o seu lugar da fortuna*, que gosto de lembrar. E depois, de esquecer, para

lembrar tempos depois com o prazer de quem acha um presente perdido: *como era mesmo aquela história do homem que descobriu o seu lugar da fortuna? Ah, lembrei...*

Havia um rapaz que morava numa pequena cidade, com seu velho pai. Este, sabendo que logo iria morrer, disse ao filho certo dia: "Filho, vou morrer, mas antes queria revelar-te um segredo. Há uma grande fortuna guardada para você, em um lugar muito especial. Não posso dizer qual é, apesar de muito te amar. Você deve encontrar sozinho. E quando encontrar o lugar, verá o grande valioso tesouro reservado para ti. Vá e encontre." E suspirou pela última vez. O filho correu mundo, percorreu inúmeras partes, terras distantes, cidades de todo tipo, com gente de estranhos costumes. E nada de fortuna. Cansado de tanto ver e nada achar, voltou o rapaz à terra de seu pai, que também era a sua. E olhando para o rio que passava a trás da fazenda onde outrora vivera, pôde perceber uma cor amarelada: das águas do rio, surgiam pedras de ouro.

Essa foi a história que despertou-me, convidando a que eu encontrasse uma saída para a crise que vivia com a então temática de pesquisa: as políticas de implementação dos Cursos Normais Superiores no Rio de Janeiro. O conselho que minha avó transmitira em minha infância surgia agora como um foco de sabedoria no horizonte. Assim como o personagem da história que vai em busca de uma ilusão, também eu fui em busca de um suposto tesouro, longe de minhas terras.

Percebi que estivera assumindo durante o curso de doutorado uma investigação sobre um tema que se constituía como uma terra estrangeira à minha trajetória, enquanto que ao meu lado um terreno mais acolhedor e significativo me convidava à pesquisa: uma experiência de formação continuada da qual participava há, pelo menos, 10 anos. Fui longe para poder ver mais perto: minha riqueza estava em minha terra.

Aos conselhos de minha avó juntou-se os do GRUPALFA. Antes mesmo de assumir para mim mesma a insatisfação com o *velho tema*, as companheiras que constituem esse grupo de pesquisa, e que participavam das reuniões quinzenais de

Orientação Coletiva, já apontavam-na, quando um texto produzido por mim era lido e discutido nos encontros. Era evidente para elas o que eu apenas começara a suspeitar: não mais me seduzia a discussão originalmente proposta no projeto remetido e aprovado pela UNICAMP para o doutorado. Lembro-me de Carmen Sanches me dizer certa vez: *mas é sobre isso mesmo que você quer discutir?* Outra vez era Edwiges Zaccur: *essa discussão não se parece nada com você.* E ainda Mairce: *seu texto fica muito diferente quando você escreve sobre o curso normal superior. Fica duro, sem graça. Mas porque normal superior?*

A crise com o tema de pesquisa originalmente proposto fez-me aproximar, cada vez mais, da linha de investigação ligada à formação continuada de professores. Alimentei-me de coragem para romper com a pesquisa sobre Cursos Normais Superiores. Agora sabia que iria pelos caminhos da formação continuada, e não mais da inicial. Sabia que queria entender uma experiência instituinte de formação continuada concreta, real, aquela que nascera no interior da escola que tem sido meu espaço privilegiado de ação e reflexão ao longo de quase toda minha carreira docente, lugar de encontros, de afetos, de aprendizagens, de desacertos, de mágoas, de apostas, e que ali permanecera por mais de uma década, apesar de todos os desafios e contradições que esta experiência sofre. Queria entender melhor a experiência de formação que no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro nasce com um grupo de professoras em 1995, experiência da qual não mais me distanciei desde aquele ano: *Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores - o Gefel.*

Este *novo* tema sinalizava com novas possibilidades. Oferecia-me pistas sobre novas formas de entender e realizar práticas de formação continuada e representava meu lugar privilegiado de ser e estar professora-pesquisadora.

A experiência de formação continuada que vivíamos no Gefel, dava sinais de que a criação de alternativas para o suposto fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita é favorecido pela solidariedade grupal, pela ação coletiva, pelo afeto, e pela reflexão com o outro. Os conselhos de minha avó, ainda que tardiamente,

e as observações de diferentes componentes do Grupalfa, foram dando-me a convicção de que o *Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores* seria meu *lugar da fortuna*.

Investigar o movimento de formação coletiva que se dá com um grupo de professoras, grupo que nasce e resiste no interior de uma escola pública carioca, aquela que tem sido alvo de minhas atenções - o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - através das narrativas produzidas pelas professoras nos encontros mensais deste espaço de formação continuada, é revelar um movimento singular, ao mesmo tempo que plural, pois é o de tantos outros grupos de professoras. Não constituímos uma experiência inaugural deste tipo de prática de formação. Tampouco cremos ser o grupo derradeiro de professoras que se inscreve em uma prática a contrapelo das políticas oficiais de formação continuada. Há muitos grupos espalhados por todo o país, com menor ou maior número. Com especificidades relacionadas a sua história, as demandas dos sujeitos envolvidos, as marcas de tempo e lugar. O que nos diferencia dos demais grupos? Esse é um dos pontos que irei buscar entender ao longo da tese.

A opção por refletir sobre os acontecimentos que constituem os encontros de Gefel, um grupo formado por professoras do qual faço parte como participante desde seu surgimento há mais de dez anos, está ligado, hoje vejo com mais nitidez, a opção nada neutra pela escola pública. Estudar de forma mais sistematizada os encontros deste grupo é escolher dentro de um conjunto de preocupações, aquela que me filio solidariamente por razões éticas e políticas, sobretudo. O discurso que afirma o compromisso com a construção de uma escola pública de qualidade para todos e todas, parece hoje esvaziado de sentido. Mas é preciso repeti-lo e repeti-lo, não como fazem os que adaptaram os discursos aos novos tempos de conservadorismo, arrancando dele seu caráter *revolucionário* (palavra que mais parece hoje destinada às páginas empoeiradas dos livros de história). É preciso, penso, repetir o discurso do compromisso com a construção de uma escola pública de qualidade com o

sentimento de indignação de quem sabe que essa escola ainda não é boa para todos (apesar de poder vir a ser). Não me refiro apenas às crianças. Também para boa parte das professoras esta escola tem fracassado, seja como lócus de formação permanente, seja como lugar de atuação. E penso ser preciso dizer isso com uma certa dose de urgência.

Reanimarmo-nos nas lutas que comportam a já antiga expressão *escola pública de qualidade* necessita que reacendamos seus sentidos adormecidos, não sentidos individuais mas aqueles construídos nas ações e movimentos coletivos. Sentidos que nos faziam, há não muito tempo, enfrentar chuva e sol na porta do Palácio Guanabara, sede do governo estadual, em brados ensaiados durante as horas de manifestações; a caminhar em longas passeatas pelas ruas do centro da cidade, sempre sob o olhar ameaçador dos policiais armados; a permanecer em acampamentos improvisados em frente à Praça da Cinelândia, distribuindo panfletos e explicações à população que lá passava, nem sempre alheia às lutas por um melhor sistema de ensino; a disputar um lugar nos poucos espaços não ocupados das assembleias do SEPE (Sindicato Estadual de Profissionais da Educação), assembleias que hoje chamamos com um misto de amorosidade e saudosismo de *greves históricas*.

Muitos de nós naturalizou o enfraquecimento dos movimentos sindicais, aceitou o abandono das causas coletivas em favor de projetos individuais, acolheu rapidamente as teses de defesa da competência gerenciadora da esfera privada, incorporou de maneira veloz os argumentos em favor da eficiência das políticas de melhoria da escola através de estratégias de controle apresentadas pelas políticas neoliberais. Diante disto temos visto muitos oscilando entre *a distância crítica em relação ao poder instituído e o comprometimento orgânico com ele, entre guiar e o servir* (SANTOS, 1995:19). Santos nos avisa que é preciso sair deste movimento pendular. Ambas as posições, penso, não representam se não o conformismo e o continuísmo. *Então em vez de distância crítica, a proximidade crítica. (...) Em vez de serenidade autocomplacente, a capacidade de espanto e de revolta.* (SANTOS, 1995:19).

Por onde ficaram esquecidos os compromissos com as camadas populares, majoritariamente estudantes da escola pública? Onde se esconderam os movimentos de luta e construção de uma escola pública de qualidade, volto a me perguntar? Se apenas olharmos para os *grandes movimentos* como únicos e legítimos sinalizadores dos processos de transformação em curso, veremos nossas esperanças perderem a vitalidade. Mas se repararmos no cotidiano dos sujeitos sem importância, ordinários no dizer de Certeau (1996), se nos interrogarmos sobre suas práticas, muitas delas ocultas, silenciosas, quase invisíveis, veremos surgir em contornos crescente, os movimentos de luta, as operações táticas, as artes de fazer, as maneiras astuciosas de utilizar os sistemas impostos, neles realizando manobras, jogando ou desfazendo o jogo do poder, alterando as regras estabelecidas invertendo as relações de força. No espaço-tempo da escola encontramos maneiras de reinventar o cotidiano, por princípio formas desprezadas pois crescidas e alimentadas às margens da história, experiências locais, transgressoras e frágeis.

Olhar para o micro não significa, como criticam alguns, crer na morte da história. Significa, isto sim, saber que a história se faz também através dos pequenos movimentos cotidianos que só *podem ser vistos, se compreendidos*, como nos lembra Von Foerster.

Quais são então, meus desafios nesta tese, desafios, como nos diz Santos (1995) que *começam sempre por se manifestar como perplexidades produtivas* (p.19)? Quais são as perplexidades que movem meu fazer na vida e nesta tese? A quais delas mereceria a pena responder?

Sem dúvida que a luta pela (re)construção de escola pública de qualidade, apesar deste discurso hoje se encontrar tão desgastado, é um de meus mais caros compromissos, motivo de uma de minhas mais produtivas perplexidades. Este compromisso, como nos diz Garcia (2000:20), passa pela reconstrução coletiva da escola, *reconstrução que exige diálogo permanente, generoso, profícuo e corajoso entre a universidade e a escola* (GARCIA, 2001:20). A escrita, mas também a aceitação de uma

tese que visibiliza acontecimentos de um grupo de professoras do ensino fundamental em seu movimento de estudar e discutir a prática, faz parte, penso, do compromisso da universidade com a escola pública. Ao longo dos anos, por exemplo, temos acompanhado sérias pesquisas que não fazem da escola apenas lócus de investigação mas de diálogo e co-construção. Quantas vezes recebemos no Instituto de Educação parte do Grupalfa em Centros de Estudos, em encontros com professoras, em projetos de colaboração, em pesquisas de longa ou curta duração (que não são medidas apenas pelo tempo de permanência física das pesquisadoras na escola, mas também pela capacidade de permanecer em nós por longo tempo)? Quantas vezes já não nos socorremos das análises de autores e autoras *da academia* para melhor compreender a complexidade do cotidiano que vivemos e *para podermos criar coletivamente com teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória* (GARCIA, 2003b:12)?

Daí decorre que a luta por uma escola de qualidade é também o engajamento na luta pelo direito da professora, no espaço da escola, estudar e pesquisar, de se assumir como professora pesquisadora:

ou seja, a professora que, inconformada com o fracasso escolar, se põe a investigar o que acontece na sala de aula, qual a razão para que uns aprendam e outros não... (GARCIA, 2003b:12)

Pesquisar algo que se viveu e ainda se vive é um desafio, não porque a implicação pessoal em uma temática dificulta o olhar investigador - que nesta perspectiva buscaria, com maior possibilidade de não encontrar, a neutralidade do olhar, o afastamento dos sentidos, a objetividade do dizer. É um desafio pelo que trás de convite ao conhecimento de si mesmo, a auto-análise e transformação pessoal.

Ao assumir uma pesquisa na qual estou implicada profundamente, não espero, se não, compreender com todos os sentidos, e não deles partir esvaziada - ação sempre impossível.

O projeto de compreender o que vivemos nestes mais de dez anos de encontros e desencontros no Grupo de Estudos a que chamamos Gefel, é certamente um projeto inacabado. Sua inconclusão se deve a própria inconclusão do conhecimento. Conhecer é sempre, pois, uma busca. Quase nunca uma chegada. Pelo menos não ao que freqüentemente acreditamos ser uma chegada: um *porto seguro*, uma *terra firme*. Assim, se nossas teorias não dão conta da realidade isso se deve ao fato de nenhuma conseguir dar, apesar de nosso fantasioso desejo de que isso ocorra.

Na análise dos acontecimentos que compõe os encontros do Gefel não produzi um conjunto de explicações certas e conclusivas, fruto que seria de um referencial teórico inequívoco e de uma metodologia de pesquisa irrepreensível, mas *um horizonte de possibilidades, um leque de futuros possíveis*, como nos diz Santos (1995:37).

Hegemonicamente, pesquisar tem sido investigar um objeto tirando dele, a partir de um método objetivo, lições modelares, respostas preferencialmente universais. A aparente impessoalidade dos métodos de pesquisa esconde, ao contrário, sua profunda pessoalidade. A natureza argumentativa e pessoal dos métodos de investigação é anunciada por Santos para quem a seqüência e a técnica utilizada pelo pesquisador revela uma escolha eminentemente pessoal. Longe de serem objetivos *os métodos são ambíguos, e seu uso é aceite apenas com base em muitas premissas de assentimento no seio da comunidade científica, as quais constituem a componente tácita do conhecimento.* (2000:101) Assim, fortalecida por Santos, assumo a natureza pessoal do trabalho que ora apresento.

Então, que método de pesquisa diria assumir na tentativa de compreender os encontros do Gefel? É de fato preciso nomeá-lo? Por que parece tão difícil fazê-lo? Por que significa assumir uma coerência metodológica que tenho dúvidas tenha conseguido? Ou por que nomear uma metodologia, circunscrevendo seus contornos nitidamente, parece simplificar o que fiz?

Foram muitos os desafios que vivi durante o processo de tentar compreender o vivido com um grupo de professoras no Gefel. Um desses desafios se refere a buscar

entender o vivido não como fato episódico mas como parte de um processo histórico de longa duração, o que implica vê-lo em sua historicidade. Ao buscar a trajetória deste grupo pistas de sua não-linearidade vão surgindo. De que já foi ora mais ora menos subversivo. Mais e menos acolhedor.

Também no grupo, porque dentro de nós, energias emancipatórias e regulatórias. Também no grupo porque constituidoras de quem somos, incoerências e contradições.

Não sou uma *observadora participante* desta pesquisa, pois compartilho da idéia de Oliveira e Alves, que em suas pesquisas compreendem que o envolvimento dialógico com os sujeitos da investigação convida a que se diga *mergulho* e não *observação*. *Sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente.* (2001:8) Mergulhar e não observar, porque o olhar de quem deseja entender a escola, as professoras, suas formas de compreender e de narrar suas experiências, não pode ser distante, neutro, do alto. Pelo menos não creio que possa.

Mais que mera observadora, a tentativa de exercer a compreensão do vivido se alimenta de partilhas, possíveis pela confiança tecida em longo tempo de convivência e de trabalho comum.

Como BOSI (2003: 152) nos lembra:

Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto da pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes.

Poderia dizer acompanhada de Benjamin que é preciso ter com o outro um chão partilhado. Que a experiência comum tece, entre os sujeitos, a confiança mútua. Confiança tecida pelo tempo de (con) vivência. De vivência com o outro. Ou, para usar um termo mais coerente com Benjamin: de *experiência* com o outro. São dez anos de convivência no grupo de estudo mas muito mais se levar em conta minha entrada na escola. Se por um lado o tempo por si só não garante a construção de uma rede

comum de confiança e conhecimento, por outro lado dizer do tempo que se está junto fala algo dos sujeitos e de suas relações. Por que alguns de nós se encontram há tanto tempo na escola para estudar e discutir a prática, alguns desde que o fazíamos em cantos escondidos da escola? Por que alguns entraram e saíram do grupo em movimento regular, ao longo dos anos? Por que outras professoras da escola, mesmo dizendo da importância de estudar e discutir seu cotidiano num coletivo como o Gefel, dele não participam?

Minha tese nasce de um trabalho no qual estou mergulhada. Não somente porque observo e dele participo, mas porque nele estou implicada política e eticamente.

Formaríamos o que Jacques Loew, citada por BOSI (2003:152) chama de *comunidade de destinos*? Como qualquer nomeação, esta trás limites, mas revela algumas possibilidades. Vou ficar com os limites e dizer que também não é disso que gostaria de chamar nosso grupo e, portanto, nosso trabalho de formação. Se o termo sugere a necessidade do investigador estar com os sujeitos da pesquisa, constituindo com estes uma *comunidade de iguais*, o que exige a exclusão de uma certa prática pesquisadora onde o investigador apenas realiza *visitas ocasionais e temporárias* ao lócus de pesquisa, por outro lado sugere também que é sempre possível viver os dramas e sofrimentos do outro, compartilhar seu destino. Penso que nem sempre é possível a igualdade entre pesquisados e pesquisadores. Muitas vezes ela é forjada sob um discurso supostamente igualitário.

Do que chamar então este grupo de formação e este trabalho? Não sei, confesso.

No Gefel, a cada encontro, vivemos a busca por distanciar-nos de um modelo de formação continuada prescritivo e apartado das experiências reais da sala de aula, para irmos em direção a práticas formativas que permitam a resgate das memórias, experiências, histórias e narrativas das professoras em formação. E é sobre os seus

encontros, ou acontecimentos, com nos diz Bakhtin e Larossa, que minha tese caminha.

No espaço de formação coletiva que vivemos no Gefel busca-se não se estabelece uma relação bancária, onde uns, detentores de conhecimento validado por certos critérios, depositam nos demais aquilo que defendem como verdade. buscamos viver, ao contrário, a difícil mas sempre rica experiência de estarmos num espaço de contínuas negociações e traduções . Ao trazer para o grupo aquilo que viveu no cotidiano de sua sala de aula, surge um rico processo de discussão, onde diferentes possibilidades de leituras acontecem. Nem sempre esse processo se dá na tranqüilidade. Encontros e desencontros, próprios dos processos grupais, nos desafiam a entender o outro como legítimo outro, e a nós mesmos. Este desafio nos coloca como permanentemente aprendizes, convivendo com o outro, também aprendiz.

Vou nesta tese analisar, portanto, alguns (poucos, sei, se tomarmos o tanto tempo de permanência minha neste grupo, dez anos, do tanto de fitas gravadas dos encontros, do mar de transcrições realizadas ao longo de pelo menos cinco anos de sistemático registro) acontecimentos do Gefel, preferencialmente através das falas produzidas pelas professoras que o freqüentam.

Por que escrevo sobre esta experiência de formação?

Porque há muito professores e professoras vem sendo silenciados. Porque, sua voz, cerrada e inaudível, precisa de espaço de pronunciamento para assim ser, desta forma, ouvida. Porque sendo a voz das professoras interdita, esta tese se propõe a ser o espaço privilegiado da voz das que foram silenciadas, espaço aberto das que não tem espaço de dizer.

Tudo isso diria a algum tempo atrás. Não mais. Hoje pergunto-me diante destes argumentos que por vezes já utilizei: não será também uma produção social o discurso do silenciamento das professoras? Não será também conveniente a tantas e

tantos pesquisadores o discurso, apoiado muitas vezes em certa leitura de Benjamin, de que *a arte de narra está em extinção*? Lido como *a fala está em silêncio*, pesquisadores e pesquisadoras se vêem convencidos de serem portadores da palavra do outro, e ainda mensageiros de um projeto de emancipação daqueles a quem *a palavra foi retida*. Se antes, a pretensão de ser porta-voz da palavra do outro me dominava, hoje sei que a palavra não é dada. Só damos aquilo que possuímos. E possuiríamos por ventura a palavra ao outro a ponto de poder-lhe dar de volta?

Não somos quem desejávamos ser: salvadores e libertadores de outros. No máximo podemos salvar a nós - e muitas vezes nem isso podemos ou conseguimos.

De fato Benjamin havia afirmado em seus escritos sobre narrativa: a arte de narrar está em extinção. Mas em qual conjuntura foi isso dito? Que sentidos possuía para Benjamin *narrar e não narrar*? Não narram por ventura as professoras nos cotidianos de vida e de escola se não estiverem vivendo em contextos de pesquisa? O que buscamos em trabalhos cujo foco é a dinâmica dialógica? A narrativa exemplar, por ventura? Aceitar o outro como legítimo outro pressupõe acolher também o que diz, como diz, sem as frustrações quando da ausência de uma fala modelar.

O que representa então esta tese? Minha tese, penso hoje, busca tornar o vivido, escrita, o que implica torná-lo fármaco: veneno e cura.

Produzo nesta tese a escrita do vivido por um grupo de professoras nestes dez anos de experiência de formação compartilhada, não a assunção da condição de narradoras às professoras. Elas já o são em vezes e por outras não. Como também cada um e uma de nós. Narrar faz parte da condição humana mas, como afirma Benjamin, não é tagarelar. Tagarelamos e narramos em nossas vidas. Compartilhamos experiências e as guardamos em nós, apenas para nós. Falamos de muitas coisas e daquelas que nos marcam desavisadamente. Nesta tese, apenas escrevo o que ouvi e o que presenciei. Como Heródoto, dou como verdadeiras todas as narrativas pois que alguém diz que nelas crê. Não busco verdades. Nem desejo apontar mentiras. Cada

um de nós as tem. Também as professoras que dizem como foi a origem do trabalho alfabetizador no Instituto de Educação. Ou como eu e Carmen chegamos no 1º segmento. Ou de que maneira eram as relações entre os diferentes grupos da escola. Também possuo as minhas verdades e mentiras e as compartilho, algumas delas, aqui nesta tese. Outras, como todos nós, escondo.

Outro aspecto que gostaria de destacar é o da minha escrita. Intencionalmente perseguida, apesar de nem sempre alcançada, o estilo que busquei foi de uma escrita compreensível e saborosa, não apenas para mim, cansada de uma certa escrita acadêmica insípida, mas especialmente para as professoras com as quais tenho compartilhado meus fazeres e pensares. Muitas vezes tenho ouvido das professoras a reclamação quanto aos textos que lram em certos livros pedagógicos. Não as comoveu. As entorpeceu. Se a escrita não nos convidar ao enlace com o autor, como nos mover para olhar mais, a pensar mais, a discutir mais?

Sabedora da importância não apenas do conteúdo do que se lê mas também da forma da escrita, do estilo do texto, da boniteza das palavras, talvez por ser professora alfabetizadora ou uma admiradora da estética de certas autoras, busquei nas professoras minha *comunidade virtual de leitores*, produzindo para elas um texto que fosse “lível”, como disse certa vez uma aluno, e compreensível. Produzir conhecimento acadêmico não impõe uma escrita *desencantada e desapaixonada*, como denuncia SANTOS (2000:114).

Poderíamos aqui citar várias incursões pelos *caminhos transgressores* das pesquisas e metodologias emergentes. Pesquisadoras e pesquisadores que nos ajudam a descobrir que estar em desalinho com as formas de pensar e fazer mais usuais tem um preço. Há que se ter ousadia e coragem para pagá-lo.

Lembro aqui Garcia (1995), que ao produzir sua tese de pós-doutorado, ousadamente realiza uma dupla transgressão: de forma e conteúdo. De forma, por escrever cartas, texto em nada reconhecido como de gênero acadêmico. De conteúdo, por retirar do cotidiano de sua estadia na Inglaterra, onde fez o curso, rica matéria

para suas reflexões sobre educação. Garcia faz dos momentos onde a vida acontece e se revela, o cotidiano, momentos legítimos de *estar em pesquisa* e não meramente fazer pesquisa. Estes momentos estão nas visitas a exposições, nas idas a concertos, na permanência em filas de espera, nos instantes onde assiste a programas de TV, nos metrô. Enfim, nos variados contextos que, acompanhada de Certeau, poderíamos chamar de ordinários - porque comuns - de uma estudante em país estrangeiro. O que percebemos ser a busca desta autora, não é de *uma verdade objetiva dos fatos* mas de um *novo olhar sobre os acontecimentos*. Estar em pesquisa, portanto, não seria uma busca constante para ver a novidade no aparente *sempre igual*? Não é isso que devo aqui buscar?

Outro a quem devo citar é Benjamin. Seu estilo transgressor opunha-se às formas tradicionais de escrita da primeira metade do século vinte. Um exemplo bastante significativo é o tratamento que é dado ao texto entregue durante sua candidatura ao posto de professor universitário titular na Universidade de Frankfurt. Sua tese de livre-docência intitulada *Origem do Drama Barroco Alemão*, seria simplesmente recusada. Não representava o pensamento e a escrita acadêmica, posto que tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo fugiam às normas estabelecidas. Em Benjamin sua forma de escrita fragmentária, monadológica, alegórica, não se opõe ao conteúdo, mas ao contrário, criam uma unidade significativa.

Interpolar no infinitamente pequeno, descobrir para cada intensidade, como extensiva, sua nova plenitude comprimida, em suma tomar cada imagem como se fosse a do leque, que só no desdobramento toma fôlego e, com a nova amplitude, apresenta os traços da pessoa amada em seu interior. (BENJAMIN, 1994:41)

Também para Lispector forma e conteúdo necessitam compor uma unidade:

(...) não há de um lado conteúdo, e de outro a forma. (...) Mas a luta entre a forma e o conteúdo está no próprio pensamento: o conteúdo luta por se

formar. Para falar a verdade, não se pode pensar num conteúdo sem sua forma. (1984)

Mas há outros e outras que buscaram igualmente novas forma de dizer. Listar é sempre uma ação contraditória: para juntar em um rol é preciso analisar, ordenar e classificar, o que implica uma simplificação do que não deseja ser simplificado: as pesquisas e os sujeitos. E sempre se é injusto com alguns. Por outro lado, listar é reconhecer que algo de semelhante há entre os diferentes que compõe a listagem. Neste caso, para mim, é a audácia de pesquisar em desalinho com os pressupostos hegemônicos de pesquisa. A esta listagem de *atrevidos*, iniciada com Garcia, poderíamos acrescentar de Alves; Fontana, Kramer, Ferraço, Geraldí; Fleury; das pesquisadoras do Grupalfa: Esteban, Sampaio, Perez, Zaccur; pesquisadoras ligadas ao Gepec, além de Prado, coordenador do grupo. Para não ficar apenas entre *os nossos* e ser justa com a história da emergência de novas formas de ver e entender a ciência e a pesquisa na educação, é preciso lembrar Certeau, Santos, Ginzburg. E mais Morin, Benjamin, Bakhtin... E outros tantos e tantas que buscaram e ainda buscam em seus espaços de pesquisa, muitas vezes sem a visibilidade conferida a alguns, fertilizar novos caminhos, desafiando a razão que diz que em pesquisa na educação há um único e justo caminho. Estes não apenas dizem da multiplicidade de veredas. Também as trilham.

Trouxe minha história, no início deste texto, para dizer também que os caminhos e descaminhos que nos levam a um tema de pesquisa são tortuosos, imprevisíveis, complexos, nada lineares ou definitivos. Escolhemos temáticas que posteriormente podemos simplesmente (ou complexamente) abandonar. Escolhemos temáticas que não nos escolhem. Outras vezes somos encantados por certas histórias, e como Xeriar, o rei da história de Xerazade, dela não podemos nos afastar. Há que se ter, então, acima de tudo, espaço para o encantamento na investigação em educação. Não é do tema que não podemos abrir mão na pesquisa, penso, mas do enamoramento. É ele quem deve sobreviver, não meramente o tema, porque é dele

que nos alimentamos, seja em que pesquisa for. Seja com que temática for. Se do nosso enamoramento abrírmos mão, nossas investigações serão áridas, inférteis, inúteis. E é isso, precisamente, que não desejo. Como Maturana creio que *as emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão* (1998:92), mas algo que dá vida as nossas ações.

A mudança de projeto inicial de pesquisa exigiu uma mudança de orientador, e conseqüentemente de área. O professor Guilherme Toledo aceitou essa tarefa, com todos os riscos que ela comportava. Sua coragem foi enorme mas não maior que minha alegria. Aceitou uma orientanda em um período onde, esperava-se, já tivesse boa parte da escrita realizada, o que ainda não havia ocorrido. Tudo o que fora escrito estava em função de um tema abortado. Aceitou uma promessa de tese mais que uma concretude. A ele devo minha permanência no doutorado. E, quem sabe, também minha saída como conseqüência do ato de defesa final. Devo também a Carmen Sanchez que, mais que sugerir o nome de Guilherme, intermediou nossa conversa por entre os corredores da Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, Anped, na cidade mineira de Caxambu.

Um novo orientador. Uma nova pesquisa?

A investigação que toma corpo neste texto escrito é a expressão de um trabalho que já acontece há mais de dez anos, no qual um grupo de professoras reunidas no espaço do Instituto Superior de Educação vem se perguntando como melhor alfabetizar seus alunos e alunas, tornando coletivas essas reflexões, compartilhando a prática, refletindo sobre ela, teorizando-a, realizando o necessário confronto com outras possibilidades de entendê-la, e voltando a prática, agora com mais elementos para compreendê-la e transformá-la. Este é o movimento que ocorre no interior deste grupo de estudos e que se tornou alvo de meu *olhar-investigador*. Dele sou participante e investigadora, numa *investigação cúmplice*, como denomina Tavares (2003:43).

Não vou aqui trazer uma investigação sobre uma temática à margem de minha vida. Trago, ao contrário, um importante pedaço dela pois, como Morin, (...)

“Eu não escrevo de uma torre que me subtrai à vida, mas no meio de um turbilhão que implica minha vida e me conduz à vida.”

Qual não está sendo, portanto, minha pretensão neste trabalho de doutorado? Compartilhar uma história que foi se revelando como um tempo e lugar de possibilidades, de melhor ensinar alunos e alunas, e de mais aprender com eles, pois *só ensina quem aprende*. Ou, dizendo de modo outro: *só ensina quem se percebe dodiscente* (Freire, 1997).

Minha tese se constitui como uma contribuição, pequena, mas ainda assim contribuição, para a história da educação na medida em que, como *cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, sei que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história* (BENJAMIN, 1996:223). Busco dar visibilidade às histórias e experiências de um grupo de professoras e aos processos de formação que ocorrem em grupo, enfocando os limites e possibilidades que esta prática de formação compartilhada traz para a construção de *futuros possíveis*. De *horizontes de possibilidades*.

(...) um sujeito que investiga outro sujeito e que neste processo de investigação tem insights sobre o outro (sujeito a ser pesquisado) e sobre si mesmo (sujeito pesquisador) (GARCIA, 2003b:12).

Vou, portanto, focalizar as narrativas produzidas nos encontros do Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (Gefel) que ocorrem no Instituto Superior de Educação, uma escola situada no bairro da Praça da Bandeira, no Rio de Janeiro.

O grupo de estudos surgiu no então Instituto de Educação (hoje Instituto Superior de Educação) na década de 90, no momento em que a direção daquela escola decide afastar a orientadora pedagógica do trabalho que estava sendo feito com as professoras que atuavam com Classe de Alfabetização e 1ª série. O Gefel é

constituído por professoras, em sua maioria que atuam do ensino básico, que se encontram mensalmente, aos sábados no Instituto Superior de Educação, mantendo por volta de 3 horas discussões variadas sobre educação. As temáticas dos encontros são elencadas pelo próprio grupo assim como os textos que poderão servir de leitura e discussão no encontro seguinte.

Este é um grupo bastante variado e variável. Contém, apesar disso, um núcleo fixo. Em geral são professoras que atuam no ensino básico, apesar de haver professoras que lecionam em outros níveis de ensino. Na maioria são oriundas do Instituto Superior de Educação, lugar onde ocorrem as reuniões. São um grupo com uma certa mobilidade de integrantes. A presença não é obrigatória nem resulta em qualquer benefício material como acréscimo salarial ou ascensão funcional.

As reuniões são gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Essas transcrições são a base de minha tese. Cada reunião é vista como potencialmente acontecimentos que vou elegendo para discussão.

Tomo como material de análise também transcrições de fitas outras de múltiplos tempos e lugares, de diversas origens e naturezas, realizadas em e para diferentes contextos. São gravações feitas em diferentes reuniões, dentro e fora do Instituto de Educação, de um tempo que vai de 1995 a 2006. São conversas, algumas formalizadas em entrevistas, realizadas, algumas delas, durante o curso de mestrado, que agora, com certo afastamento temporal, releio e ressignifico. São conversas informais, que atrevidamente registro como quem quer guardar um presente em segredo. São escritos variados, fragmentos de pensamentos, de acontecimentos, capturados em diferentes portadores textuais, produzidos por professoras do Instituto: teses, dissertações, artigos, cadernos de campo, anotações. Trabalho preferencialmente com as gravações dos encontros do Gefel mas me permito trazer ao diálogo outros encontros e desencontros por entender que esses podem oferecer outros elementos também importantes para análise da dinâmica do próprio grupo.

São também memórias de outras companheiras que anunciam, tecidas na continuidade e na ruptura que as narrativas provocam, nossa história. De quanto tempo? De 10 anos, dizem algumas. De um tempo infinito, dizem outras. *De um tempo saturado de agoras* nos diz BENJAMIN (1996:229)

A experiência tecida nesta tese acorda e alimenta minhas esperanças no magistério, pois revela as possibilidades de nos constituirmos professora ao nos fazermos aluna. De nos tornarmos educadora ao nos fazermos aprendiz. De nos constituirmos docente ao assumirmos a condição de pesquisadora de sua própria prática. Essa assunção se fez e se faz para cada uma de nós não no isolamento de cada aula, na solidão sentida na cotidianidade da sala, mas se perpetra na partilha com outro do que se fez ou do que não se pode fazer. Do que se é ou do que se deseja ser - partilha que ocorre nos encontros mensais do Gefel. Nestas reuniões, o encontro com o outro, igual e diferente de mim, trazendo desafios ao modo de pensar de cada um, ao mesmo tempo em que nos desafia, pela presença de tantas diferenças, a ver o que sozinhas não poderíamos.

Este trabalho revela, portanto, uma história que foi se construindo ao longo de quase 10 anos, e finalmente assumida e (con)fiada a num texto escrito. Nele, no escrito, porque inscrito em mim, vozes de inúmeras professoras do ensino básico com as quais compartilhei e ainda compartilho sonhos e ações, e de inúmeros alunos e alunas. É preciso, porém, não esquecer de outras vozes que neste texto deixam rastros nas palavras, por vezes sutis, por outras explícitas aparições: nominais. São vozes de autores que ao longo dos anos conosco compartilharam teorias anunciadoras de práticas, mais generosas, e práticas indicadoras de novos olhares teóricos, num movimento onde prática-teoria-prática convida a novos projetos de futuro, a um tempo-lugar mais solidário.

O exercício de escrever esta tese de doutorado, portanto, me colocou em um *estar contraditório*, onde o *dito* e o *a dizer* encontram-se em disputa, posto que a linguagem escrita revela e esconde o pensamento, não o representando fielmente

(alguma linguagem o fará?). A escrita me colocou neste estar em contradição, sobretudo, por que o momento foi o de escrever sobre uma experiência que, *objeto* de pesquisa, não o é, pois composta por sujeitos da história, da linguagem. Uma experiência onde as palavras não fossem um mero *aprisionamento do vivido*, mas o *relato do vivido que lhe fizesse justiça*. (Benjamin, 1987).

Como dar forma a um texto que sendo uma pesquisa, mas sendo ao mesmo tempo um acontecimento tecido na experiência, fizesse justiça aos tantos encontros, reencontros, desencontros, vividos nos momentos em eu estive/fui/desejei ser pesquisadora? (Haverá momentos em que não seja?) Como, além disso, preservar a vida na narrativa escrita do tanto que foi visto/vivido/desejado? Como impedir que a aridez se inscrevesse na palavra escrita embrutecendo o texto e a mim mesma? Desafios que me acompanharam ao longo do longo tempo de fazimento deste trabalho.

Para escrever é preciso encontrar o tom. (Ou seria a poesia do Tom?). Mesmo em um texto acadêmico. (Mesmo?) Para escrever é preciso, dentro do campo da pesquisa em educação criar um dizer que não torne os sujeitos da pesquisa, *coisa*, e seu discurso apenas *objeto de análise*. Digo isso para me convencer que o esforço, mesmo sem a realização completa do desejado, valeu a pena.

Neste movimento de produção acadêmica, me coloquei um duplo desafio. Vencer o medo da linguagem impressa, buscando o prazer no esforço de escrever a própria palavra, rompendo a tradição escolar que constrói a maioria de nós como não-leitores e não-escritores. E trazer o cotidiano de ser/estar pesquisadora em um grupo de professoras comprometido com os alunos das classes populares, classe que aparece nos discursos e nas ações governamentais como se minoria fosse. Classe acusada tantas vezes de atrapalhar a escola. Classe acusada de não possuir cultura, de não ter linguagem correta, de não saber portar-se adequadamente nos espaços instituídos. Classe culpabilizada por seu suposto fracasso.

Então, vou me permitir, como o rapaz do conto de minha avó, mergulhar em uma experiência que trago na carne e no espírito, o Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL), entendendo que um conselho traz em si uma sabedoria e uma promessa de futuro. E é sobre esse grupo de estudo que se reúne mensalmente, que ousou chamar *comunidade investigativa*, que tratarei no decorrer dos capítulos deste trabalho.

II- DAS MEMÓRIAS DE ALUNA ÀS MEMÓRIAS DE PROFESSORA DO IERJ - AS ORIGENS DO GEFEL

Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha dessa companhia.
(BENJAMIN, 1996:213)

Novas lembranças se aproximam e desejam ser compartilhadas. Não mais as de uma avó em uma infância perdida. Agora, uma nova imagem avança, labirinticamente. Imagem de um prédio que se ergue para as nuvens. Esta imagem tem nome. Ou vários, a depender do tempo lembrado e da intimidade de quem nomeia: Instituto de Educação do Rio de Janeiro, escola a que chamamos apenas de IERJ até final da década de 90; Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, ISERJ, renomeado assim em 1999; apenas Instituto para aqueles que com a escola possuem um certo grau de proximidade ou Instituto de Educação, menos econômico que o anterior, mas ainda assim revelador de contigüidade. Admito minha predileção por esta última forma, mesmo sabendo de seu caráter não oficial. E é assim que, por muitas vezes, a denomino nesta tese.

Na imagem reacendida do passado, uma menina de saia pregueada com medida padronizada pelas rígidas normas escolares - sempre burlada pelas alunas mais corajosas - gravata borboleta usada em dias de solenidade oficial e sapato-boneca religiosamente engraxado por um orgulhoso pai, surge em lembrança no corredor desta escola. Seus olhos, percebo, são estranhamente familiares. Seus gestos, lentos e inseguros, adivinho. Olho a menina que não me vê. Saída do passado, caminha a lentos modos, parecendo sem destino prévio. Apenas caminha. Então, num assombro, me dou conta: a menina em tons esmaecidos sou eu.

Vejo-me agora em nova imagem, desta vez com uma nitidez doída: olhar a frente, cabeça em sinal de conformada concordância, mão em rápida cópia de texto escrito em lousa escura. Estou em meio a uma aula de história da educação. No caderno uma data: 1932, ano de fundação do Instituto de Educação. Ao lado,

anotações sobre sua estrutura á época. Em página seguinte, os segmentos que compunham aquela instituição em 1932: Escola Normal, Escola Secundária, Escola de Professores, Jardim de Infância e a Escola Elementar – estas duas últimas escolas, de demonstração e prática de ensino que compunham a Escola de Aplicação. Em meu caderno, na década de 80, anotações de uma época rememorada através da memória alheia.

As lembranças me atravessam como acontecimentos, convidando a um encontro, revelando vestígios de uma história que acreditava aniquilada pelo esquecimento. O passado, acordado em fragmentos, faz um apelo: não ser rejeitado. Esse apelo trás profundas implicações.

Aceitar o convite que o *ontem* faz, significa acolher em um espaço de obra acadêmica o que hegemonicamente tem sido entendido como não-científico: a literatura, a memória, as histórias, as experiências. Significa reconhecer nestas produções o que elas revelam de saber sobre a realidade. O que elas contém de potencialidades, de virtualidades. Significa afirmar que trazem aspectos da vida, da cultura, da política, das relações de poder, do trabalho, do amor, das trajetórias individuais e coletivas, que o *dizer da ciência* marginalizou, pois muitos destes discursos não podem ser comprovados. Neste texto, como provar ao leitor que de fato vivi o que afirmo lembrar? Que era eu aquela menina no quadro da memória? Que verdadeiramente vivi os sentimentos revelados?

A ciência moderna bebeu da fonte de Descartes e de seu método científico, para quem o que não pode ser provável, deve ser entendido como falso. Assim o conhecimento incerto, apenas intuído, o senso-comum, as coisas que sabemos por vivê-las, aquelas que tomamos por experiência própria ou aprendida com o outro, os saberes cotidianos e narrativos, foram suplantados por um conhecimento exato, resultante de sua comprovação científica, o que SANTOS denominou de *triumfalismo da racionalidade científica* (2000:97).

Nesta tese, opto por produzir um texto que dialoga com os saberes tantas vezes entendido como menores. Saberes rebeldes. Saberes que não se acomodam em metodologias fixas e unitárias. Escolho as verdades que as histórias trazem sabendo que todas podem ser mentirosas, acusação de que são vítimas as narrativas. Opto pelo saber que nas falas são gestadas em tempo longo, há custa de quilos de sal, como diria minha avó. Decido pelo que os diálogos revelam de solidariedade e amorosidade, não sem conflito, é necessário dizer, mas ainda assim recheados de aposta em horizontes comuns.

Optar por vasculhar diálogos e narrativas de professoras em uma tese implica ainda abrir mão da ilusão de obter pilares suficientemente firmes a ponto de me permitir percorrer com total segurança todo o trajeto. Não há segurança absoluta possível quanto lidamos com o que é fluido, fugidio, transparente. Com o que por vezes é inventado e com pouca ou nenhuma possibilidade de verificação. Aliás, nem mesmo quando supostamente tomamos como objeto de pesquisa algo dotado de uma *visível objetividade*, alcançamos o controle desejado.

Livres da armadilha da verdade objetiva e real, eis-nos entregues a dúvidas e incertezas, que, afinal, são uma boa razão para pesquisarmos, pois, como já disse, quem tem certezas não tem motivos para pesquisar. (GARCIA, 2001:17-18)

Somos advertidos que por trás da certeza da verdade, há sempre a incerteza a vista, rondando. A física quântica também nos foi cúmplice ao advertir-nos de que mesmo em situações de laboratório, o olhar de quem “apenas observa” impregna o fato visto, modificando-o. As formas de pesquisa usuais têm nos dado a ilusão da certeza, da verdade, da transparência. Ilusão.

Mas se não há segurança possível nos métodos e processos de pesquisa recorrentes, há ao menos o conforto de Santos (2000:15) para quem o *pensamento*

construído, ele próprio, com economia de pilares, permite transformar silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientação.

Vou em busca destes sinais e de uma coerência possível entre o dizer e uma nova forma de produzir conhecimento a que Santos (2000) chama *emergente*.

As lembranças me atravessam como acontecimentos, lembrando-me que é preciso olhar para o que se foi como se estivéssemos diante de palimpsestos.

Dos túneis da memória, um nome me revela um rosto de mulher: Dona Célia. Em suas aulas, o compromisso em ensinar a realizar bons resumos, competentes fichamentos e adequadas bibliografias, sem permitir desprezo algum pelas regras ditadas (para mim, por desconhecida autoria). Que figura humana, pensava eu, teria tanto poder a ponto de obrigar a mim, que nem o conhecia, a escrever deste ou daquele modo um esquemas ou uma resenha? Porque não poderia ser de outro? Desde aquele tempo desconfiava das regras alheias.

Mas não seria apenas a respeito de normas e regras que trataria suas aulas. Nós, alunas recém ingressadas no curso de formação de professores, aprenderíamos muito mais.

Havia algo nas aulas de Dona Célia que não fora retirado de rígidos manuais didáticos: um certo universo de valores, compartilhado conosco a partir de *histórias de seu tempo de aluna e professora primária*, histórias que sua memória permitiria contar e que expressavam um imenso amor por aquele centenário colégio. Esse amor de Dona Célia enredava a todas nós, jovens adolescentes em permanente estado de curiosa busca, e tecia o currículo oculto de suas aulas. As histórias que se repetiriam por todo o semestre provocavam em nós, alunas do 1º ano normal, o desejo por vivermos, com/como Dona Célia, aquelas múltiplas experiências posto que aquele tempo na rememoração não era vivido *nem como vazio, nem como homogêneo* (BENJAMIN, 1996:232).

Ouvíamos, com olhos iluminados, uma professora nos contar sobre o elevado padrão de formação cultural oferecido por aquela escola, em tempo idos. Dona Célia

nos dizia, com um certo orgulho contido, que o IERJ havia sido o grande foco de ação e irradiação do movimento dos reformadores da educação brasileira. Lembro de sua explicação sobre a utilização no IERJ dos métodos e processos da Escola Nova, o que fazia do Instituto uma escola experimental. Nos julgávamos alunas *daquela* escola descrita, e nos orgulhávamos no presente de um passado que rememorávamos através dos olhos de uma professora apaixonada. Nos tornávamos, também, alunas apaixonadas pela história e memória do Instituto de Educação.

Segundo Dona Célia, o IERJ, na década de 30, recebia um elevado número de concorrentes aos exames de admissão para o 1º ano da Escola Secundária, única forma de ingresso, pois o colégio não admitia a entrada de alunos por transferência. Também para o ingresso na Escola de Professores só seria possível àqueles que cursaram a Escola Secundária no próprio IERJ. Lourenço Filho (1934) confirma as palavras de Dona Célia e justifica os critérios de ingresso nesta escola alegando que a intenção era que se cumprisse uma função seletiva e vocacional.

As narrativas de Dona Célia revelam não apenas memórias individuais mas imagens de um tempo coletivo que ela deseja rememorar com seus ouvintes. Talvez tenha sido com esta (ou talvez por esta) professora que meu gosto pelas narrativas, memórias e história tenha se enraizado.

Vejo-me lá, naquela sala apertada do Instituto de Educação, com quase 40 outras meninas, ouvindo as narrativas de Dona Célia. Eu, que faço o curso de formação de professores, que vou tendo meu desejo de ser alfabetizadora confirmado a cada aula pelas imagens tecidas pelas tantas professoras: Heloisa, Maria Helena, Sandra, Tereza. Eu, que naquela mesma sala, em ano posterior, faria o adicional, curso de um ano que pretendeu capacitar a mim e a outras alunas para o ensino em turmas pré-escolares e de alfabetização. Naquele momento não desconfiava, o que só veio a acontecer mais tarde, que por trás daquela concepção de formação, escondia-se uma visão compensatória. Capacita-se aquele que não o é.

Fragmentos do passado vão surgindo, me fazendo lembrar que foi no IERJ que minha carreira como professora estadual iniciou-se. E chegou ao término.

Frações do passado vão trazendo de volta a imagem de Dona Célia, mostrando-nos que um conhecimento que se revela como autoconhecimento (SANTOS, 2000) traduz-se em sabedoria de vida. Vejo-a novamente, sentada atrás de uma grande mesa, numa sala vazia de alunos, só nós, três ex-alunas, em ano seguinte a nossa formatura. Fomos visitá-la para lhe contar sobre algumas colegas que haviam sido aprovadas em concurso para lecionarem no IERJ, apesar de admitirem não haverem estudado para aquela avaliação. Lembro-me de como Dona Célia nos olhava, silenciosa, como se não entendesse o que dizíamos, como se falássemos de uma escola que não era a dela. *Como não estudaram e passaram?* Ainda posso vê-la franzir a testa e iniciar seu relato sobre os exigentes métodos de seleção que teve que se submeter durante o concurso para ingresso na Escola Secundária do Instituto de Educação. Era exigindo dos candidatos condições especiais de idade, inteligência, saúde, personalidade e elevado grau de aproveitamento anterior de ensino, afirmava. Se alguma de nós duvidava serem esses os critérios que deveriam fazer parte de uma avaliação, dona Célia prontamente respondia que para ser um bom professor era preciso ter duas coisas: *saúde e inteligência*. E continuava, quase num discurso, que *nunca conhecera um bom professor que não tivesse esses dois quesitos*. Silenciávamos diante de tanta certeza.

As histórias de exclusão que o IERJ e seu sistema de avaliação impetrava aos filhos e filhas das classes populares eram por nós desconhecidos. Isso, só viríamos a conhecer muito tempo depois.

A avaliação de saúde nos parecia extremamente rigorosa, sendo este o primeiro exame a ser realizado pelos candidatos e candidatas. Muitos seriam ali reprovados, não chegando sequer a prestar as demais provas. Lendo um documento pertencente aos arquivos do Instituto de Educação escrito por Mário Brito (1934)

encontro a justificativa para essa avaliação eugênica: a idéia é transformar o IERJ em um "*centro irradiador de educação higiênica e sanitária*".

Algumas regras estabelecidas criam situações no mínimo constrangedoras. Como nos confirma Prigogine, toda grande ordem produz uma desordem, e toda ordem produz, no seu contraponto, uma nova ordem.

Por não serem admitidos candidatos fora dos padrões de saúde estabelecidos, "*peso inferior a dez ou mais quilogramas ou superior de quinze ou mais quilogramas ao peso considerado normal de acordo com o sexo e a idade*" (Instruções, 1933) estratégias de logro eram tramadas, exigindo dos criadores sagacidade. E compartilhadas muitas das vezes. Diante do rigor da ordem, novas organizações brotavam da esperteza popular mostrando-nos que a arte de vencer o poder está em *uma certa maneira de aproveitar a ocasião* (CERTEAU, 1996:48)

Hoje me pergunto: a que classe pertenceria os alunos e alunas que formavam as legiões de reprovados em um exame que exige saúde médica e dentária? Quem eram os aprovados com *saúde e inteligência* para comportar a legião docente brasileira?

Dona Célia tirava de sua memória histórias de amigas que tentaram burlar, umas com mais outras com menos sucesso, os rígidos critérios avaliativos adotados: uma delas, no dia do exame, desmaia, sendo por isso reprovada. Passara dias comendo apenas chuchu e tomate para atingir o peso exigido no exame e, fraca, sequer pode subir à balança. Outra, nos conta a professora, resolve colocar pesos na barra do vestido com o qual se apresenta para o exame pois estava abaixo do peso. Os candidatos eram ainda submetidos a provas orais de Aritmética, Português, Rudimentos de Ciências, Geografia, História Pátria, além de uma prova adicional de Desenho.

As memórias de Dona Célia sobre o Instituto de Educação despertam sentimentos de nostalgia por um tempo que nós, suas alunas, não vivemos e do qual nos aproximamos a partir de um relato apaixonado. Somos testemunhas de um narrado de tal modo especial que somos compelidos a encontrá-lo em nossas próprias

vidas como se existisse *um encontro marcado entre as gerações precedentes e a nossa* (BENJAMIN, 1996:223). Como se o passado nos dirigisse um apelo. E esse apelo não podia ser rejeitado impunemente. (op. cit, 1996:223)

Vivemos de tal modo as lutas desta professora, nos emocionamos de tal maneira com suas dores, rimos de tal sorte com suas aventuras, que nos sentimos não mais ouvintes de uma história alheia, mas quase personagens de uma história compartilhada. Pudemos participar do inventário de sua vida, a que Dona Célia teve ao ser aluna e a que construiu sendo depois professora.

Quantas histórias terão, de fato, acontecido? Quantas terão sido criadas por desejo e fantasia? Como saber? E o que importa? Talvez possa aprender com Benjamin (1996:37), ao se referir a Proust, que descrevemos uma vida não como de fato foi mas como a lembramos. E o que lembra essa professora? De uma escola que não mais há? Esquecer e lembrar parecem faces da mesma ação: a de narrar.

Como disse Pascal, ninguém morre tão pobre que não deixe alguma coisa atrás de si. Em todo caso, ele deixa reminiscência, embora nem sempre elas encontrem um herdeiro. (Benjamin, 1985: 10)

No ano seguinte Dona Célia não mais estaria entre nós. Restaram, no entanto, suas lembranças. Estas, acordadas em mim, talvez tenham sido a maior herança deixada por aquela professora apaixonada: suas muitas e deliciosas histórias. E permanecem sendo...

Como em um Gabbeh, tapete tecido pelas mulheres iranianas, novas imagens vêm juntar-se as já tramadas.

Vou percorrendo caminhos, deixando-me conduzir ora a um ora a outro desvio.

Um objeto provoca novas recordações. Encontro em meio a cadernos escolares, um antigo diário, hábito que passara a cultivar após a leitura do livro *O diário de Anne Frank*. Não sei quantas meninas durante a adolescência iniciaram a escrita do seu

próprio registro de vida influenciadas pela história de uma menina judia que dentro de um porão, solitariamente, em meio ao crescente domínio nazista, registrava experiências e descobertas. Como Penélope, ou as fazedoras de Gabbeh no Irã, Anne tecia suas histórias, puxando fios de narrativa, recolhendo *estilhaços* particulares de sua memória, rememorando através da escrita o que havia vivido durante o dia. O trabalho de Anne Frank, assim como de tantas outras mulheres ontem, hoje e sempre, é o da luta contra o esquecimento.

Em seu diário, fragmentos do passado se eternizam no *agora*: *o passado não conhece seu lugar, está sempre no presente*, como nos afirma Mário Quintana.

Em meu diário, fragmentos do passado se tornam presença viva. Em uma das páginas, encontro:

Fiz o concurso do estado hoje. Tenho certeza que vou passar para o Instituto. A prova foi muito fácil. Mas sabe, só quero trabalhar no estado se for para dar aula no Instituto. Pode parecer besteira mas eu tenho certeza que não foi a toa que achei a prova fácil. Eu vou passar bem nesta prova e vou para o Instituto, você vai ver.

Em outra página, novo encontro. Uma curta anotação remete-me novamente ao passado de aluna do Instituto. Agora, do curso adicional de alfabetização e pré-escola que fazia em 1984. Em um certo sábado resolvo participar de um seminário organizado pela escola. O nome do evento, não registrado no diário, se perdeu. *Valerá carga horária de estágio*, garantira a professora, estímulo para o comparecimento de muitas de nós. Vou, sem muita expectativa. Pela manhã, uma palestra sobre legislação. À tarde, apresentação de trabalhos e oficinas. Escolha uma. Nela, uma professora do Instituto de Educação apresenta seu trabalho junto a uma turma de 1ª série. O relato seguia-se com emoção. A professora mostrava-nos variadas escritas de seus alunos, contava-nos como havia feito esse e aquele trabalho, os motivos que a levavam a escolher essa e não aquela atividade. Relatava com detalhes a reação das crianças diante das situações propostas em turma. Falava-nos da prática da roda em

sala: lugar de discussão dos conflitos, muitos destes vividos no tempo do recreio, lugar da partilha de alegrias, da leitura de livros, da socialização de novidades. A professora nos falava sobre a história das práticas e dos métodos de alfabetização no Instituto de Educação. De como, em certo momento, as práticas alfabetizadoras naquela escola tinham sido informadas pelo método natural, depois o psicolingüístico e que naquele momento, novas formas de ver e entender a aprendizagem da leitura e da escrita pareciam emergir. Aquela professora chorava. Seria a primeira vez que via uma professora chorar ao falar de sua turma e de como aprendia a cada dia com seus alunos e alunas. Depois veria-a novamente, muitas outras vezes, se emocionar. Saí do encontro com a firme convicção de que um dia iria trabalhar naquela escola, com aquela professora. Seu nome, soube muitos anos depois, era Carmen Sanches.

Seriam nossos encontros, aleatórios?

Em 1990 ultrapassei pela primeira vez os portões do Instituto de Educação não mais como aluna. Agora, como Dona Célia e como Carmen, podia ser chamada de *professora do Instituto*. Como Dona Célia e como Carmen, iria desenvolver nos anos seguintes uma relação visceral com aquela escola. Também como estas professoras, hoje me atrevo a (re)contar histórias que são minhas, mas que são também de muitos outros e outras sabendo que *o ato de narra sua própria história, mais que conta uma história sobre si, é um ato de conhecimento*. (PÉREZ, 2003:26)

Os limites do conhecimento dito científico abre-nos a possibilidade de abordar a realidade partindo daquilo que nos afeta mais profundamente - para mim e para muitas das professoras aqui apresentadas, os impactos e marcos de uma vida pessoal e coletiva vivida no Instituto de Educação. Apesar de muitas vezes sermos convidadas a tornar opaca nossas experiências pessoais, e a margeá-las como não-conhecimento, gostaria de reafirmá-las como legítimos territórios de autoconhecimento e portanto de emancipação (SANTOS, 2000).

Se a ciência moderna, constituindo-se em oposição ao senso comum, considerou-o superficial, ilusório e falso, acabou por produzir sua própria fragilidade.

As experiências que as narrativas revelam, mostram que há sim saberes especiais nas memórias que tecemos no contar. Que o senso-comum que as origina está carregado de valiosos e profundos conhecimentos, de uma verdadeira sabedoria.

A distinção entre conhecimento científico e senso comum, entre saber acadêmico e literário, entre história e ficção estão a requerer novas reflexões, pois nestas supostas oposições se encontram em especial aquelas referentes à verdade e à mentira, conceitos também de difícil diferenciação.

A questão não está na medição das informações contidas nas histórias, como se esta pesagem mostrasse-lhes o valor. Histórias aconchegam saberes que, compartilhados, nos tornam pessoas melhores. Não estaria aí seu valor?

Histórias nos sondam, nos inquietam, nos inquiram. Funcionam muitas vezes como uma forma de tradução do vivido. Dona Célia não nos fazia uma preleção ruidosa sobre os áureos tempos do nosso colégio. Ela nos levava até lá.

Fui aprovada no concurso da Secretaria de Educação do Estado para trabalhar no Instituto de Educação com turmas de educação infantil, segmento onde Carmen Sanches se encontrava naquele momento. Era então diretora da pré-escola. Cumpria-se a promessa que fizera a mim mesma.

Durante quase 6 anos, de 1990 a início de 1996, fui professora do IERJ. Atuei como professora no pré-escolar, no adicional, no curso normal e finalmente como orientadora pedagógica, uma espécie de supervisora das professoras alfabetizadoras atuantes do segmento que comporta desde Classe de Alfabetização à 4^a série, por proposta de Carmen. Lecionava no adicional e um dia Carmen manda-me um recado: queria conversar comigo. A proposta era irrecusável: vir para o 1^o segmento como orientadora pedagógica. Um grupo de professoras que atuava nas turmas de C.A. e 1^a série buscava aprofundar, de maneira mais contundente, a construção de uma prática alfabetizadora que estivesse afastada dos métodos tradicionais de ensino da língua escrita.

Lideradas por Carmem Sanches, saída do pré-escolar daquela escola, onde ocupava o cargo de diretora, e logo depois com minha participação, esse grupo de professoras acabou por viver muitos embates, conflitos, avanços e perdas durante o tempo que estive perseguindo uma prática que na época foi chamada de construtivista, influenciada claramente pelas idéias da pesquisadora Emília Ferreiro.

O trabalho alfabetizador provocou profundas transformações no interior da escola, repercutindo tanto nos professores das demais séries como nos funcionários e direção, instigando certos movimentos de cooperação, acentuando relações de competição, algumas já previamente existentes, culminando com o afastamento, pela direção da escola, da orientadora pedagógica: eu.

Esta história tem origem. Ou melhor, origens, pois são muitas as imagens e leituras que cada uma que viveu essa história, produz. Como trazer um único suposto começo? Qual escolher? Optei por trazer diferentes vozes, pô-las em diálogo, deixando as diferenças, as contradições, em exposição. Pode parecer cansativo ler tantas falas, mas como fazer diferente? Como impor a minha versão como a *mais fiel*? Impossível. Nem disso me arvore. Cada imagem traçada é real para quem a esculpi. Eu mesma já narrei de tantos diferentes modos cada parte de minha história... com mais ou menos indulgência a certos personagens, com mais ou menos pitada de cinismo. Com qual relato me dou hoje a conhecer?

Sei que a opção que fiz traz algumas implicações para a tessitura do texto, tanto de ordem da coerência como da coesão mas o risco, do meu ponto de vista, vale a pena.

Neste capítulo pretendo acompanhada de meus leitores, seguir pelas trilhas das histórias de um grupo de estudos que hoje se constitui como um trabalho de formação continuada. Por vezes tomando a palavra, por outras dando voz a sujeitos outros, vamos caminhando, atentas ao aviso que nos diz: *existem nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram* (BENJAMIN: 1996: 223). Cada história revelada esconde outras muitas histórias, outras muitas vozes, outras muitas experiências. As

diferentes imagens que a lembrança traça através das vozes das professoras, nos revelam que a história de um passado é sempre aberta, inconclusa, capaz de inúmeras leituras e promessas. Não está em um tempo ultrapassado mas constitui inúmeros e contraditórios universos. Dele, do passado, não podemos arrancar uma verdade mas muitas. Talvez pudéssemos chamar de lições. Múltiplas, tantas quantas forem seus perscrutadores. Tantas quantas forem as vezes revisitado.

Minha tese fala de histórias de mulheres, professoras que em certa medida percebem o valor da solidariedade de conhecimentos. Que por motivos e caminhos diferentes escolhe compartilhá-los.

Estas são algumas das histórias. Vamos a elas?

NOMEANDO OS SUJEITOS DA NOSSA HISTÓRIA

A travessia foi longa. Ninguém indaga de onde veio. Mal sabe os nomes do pai e da mãe. A história individual é uma mancha inexpressiva na paisagem do cotidiano. (Nélida Piñon, 1994: 106)

Nomear:

Do Lat. Nominare. Designar pelo nome; chamar pelo seu nome; mencionar; lembrar; recordar; conferir dignidade a; eleger; escolher; empregar.

Nomear é conferir autoria. Os egípcios acreditavam que escrevendo ou pronunciando o nome de uma pessoa, ela viveria ou sobreviveria.

Na invocação há uma presença real no nome invocado. A invocação dos nomes evoca o ser.

Nomear ou não os sujeitos da pesquisa? Expressar seus nomes verdadeiros ou ficcioná-los? Designar por símbolos, letras, números? Cambiar por alcunhas? O que essas ações representam? São atos que preservam a identidade dos sujeitos, ou as apagam?

Esta não é uma discussão simples, apesar de muitas vezes ser entendida como coisa menor. Tão pouco resulta em uma decisão tomada sob o signo da neutralidade e da objetividade, especialmente quando os envolvidos são seres humanos, como nas pesquisas produzidas no campo da educação. Usar para os sujeitos da pesquisa de nomes verdadeiros ou fictícios possui sérias implicações éticas, não facilmente resolvidas pela mera explicitação dos critérios adotados na decisão, em geral unilateral, expostos no início do texto.

Há diferentes pontos de vista sobre o assunto, enfocando múltiplos argumentos, todos acreditando ser o seu *ponto de vista, a vista mais verdadeira do ponto*. Para alguns o mais importante é a preservação da identidade dos sujeitos pesquisados, muitos deles vivendo em situações de risco. Para outros, o fato de não nomear os sujeitos torna a pesquisa menos comprometedora na medida em que é possível criticar os sujeitos investigados, suas falas e procedimentos sem expô-los publicamente, preservados que estariam no anonimato. Alguns crêem que não há qualquer relevância nesta discussão e omitir ou não os verdadeiros nomes dos sujeitos entrevistados ou observados lhes é ato indiferente. Para outros, ainda, conservar a identidade, conferindo veracidade aos nomes dos sujeitos é lhes permitir se reconhecerem na pesquisa e conferirem sua autoria no trabalho.

A questão que muitas vezes fica invisibilizada nesta discussão é o caráter de *sujeitos* e não *objetos* de nossos pesquisados. Os procedimentos que envolvem nossas ações estão imersos num complexo conjunto de elementos que abarcam razões éticas, como já dito. Nomear ou não os sujeitos envolvidos na pesquisa não é meramente uma decisão metodológica, mas profundamente epistemológica e ética.

Em uma perspectiva onde o que importa são os fatos observados mais que os sujeitos implicados, onde pesquisar é buscar uma verdade sob a égide do distanciamento, da objetividade, da neutralidade, tanto do fato observado quanto do sujeito envolvido na situação, a omissão dos nomes pode ser uma opção coerente com a concepção que informa seus pressupostos teórico-epistemológicos.

Mas se ao contrário, vemos as situações como *acontecimentos*, onde as experiências são vividas e narradas por sujeitos vistos como singulares, que constroem e se constroem nos acontecimentos do cotidiano, estes sujeitos precisam ser ouvidos quanto a decisão a ser tomada. Decisão que pressupõe diálogo e negociação.

A pergunta posta inicialmente revela, do meu ponto de vista um equívoco. Ao pergunta-se se deve ou não nomear, partimos do pressuposto que é *legítimo e natural* decidir por si só, sem dialogar e compartilhar a decisão com aqueles que foram supostamente nossos interlocutores. (Ou não houve interlocução, e aqueles a quem o pesquisador ouviu serviram apenas como informantes, ou, como ainda vemos em certas pesquisas, pretexto para ver problemas, erros, defeitos *no outro*?) Ao olhar para as práticas e falas dos sujeitos pesquisados com o olhar de falta, entende-se porque seus nomes precisam ser omitidos.

Creio, no entanto que uma discussão precisa ser posta: a opinião dos sujeitos. A pergunta “nomeio ou não os sujeitos da minha pesquisa?” poderia ser mudada para “os sujeitos da minha pesquisa desejam ou não ser nomeados?”. Este é o procedimento que Sampaio (2003) tem em sua investigação. Os sujeitos são crianças, alunos que ela acompanha por três anos, desde a classe de alfabetização até a segunda série. Da decisão arbitrária ela opta por uma decisão compartilhada e discute com os alunos e seus pais o que juntos deveriam fazer. Não há aqui uma decisão unilateral, mas o diálogo que coloca o outro como sujeito do conhecimento. Ou, no dizer de Najmanovich (2001), *sujeito encarnado*.

Trago aqui as palavras de Sampaio encontradas em sua tese de doutorado. A autora é também participante dos encontros do Gefel, coordenando comigo e

Margarida os seus encontros. Sua tese de doutorado tem no Instituto Superior de Educação seu lugar privilegiado de investigação, também por tempo longo. O foco de sua pesquisa, porém, se concentra no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos de Ana Paula, professora que igualmente participa das reuniões do Gefel. Nos diz Carmen:

*As histórias e os vínculos existentes com a escola investigada e com os sujeitos – partícipes e co-partícipes – da pesquisa realizada, fizeram-me “estranhar uma prática bastante comum na academia: a troca ou omissão dos nomes dos sujeitos envolvidos e a não identificação da escola. Do meu ponto de vista, considero necessário nomear os sujeitos dos acontecimentos discutidos e analisados. São sujeitos encarnados que trazem consigo suas histórias pessoais (e profissionais) e que cotidianamente constroem a história da escola onde atuam (e estudam). Alterar ou omitir seus nomes sem consultá-los é, para mim, considerá-los desencarnados, como se não fizessem parte dessa história. Mas, esse é o meu ponto de vista. O que pensam as professoras? As crianças? Os pais e responsáveis?
(SAMPAIO, 2003:80-81)*

Conversando com uma amiga sobre sua pesquisa de doutorado, sabendo que ela analisava diálogos produzidos em situações de interação na sala de aula de uma professora de alfabetização, uma amiga em comum, perguntei-lhe se os nomes das crianças se manteriam ou não.

- Estou decidindo isso com minha orientadora. Ela defende que os nomes sejam trocados. Eu gostaria que fossem mantidos.

- E você não conversou sobre isso com os alunos?

- Não, não conversei com a turma. Isso nunca tinha me passado pela cabeça... Eu cheguei a conversar sobre isso com a professora da turma que me disse inicialmente que queria que os nomes fossem mantidos. Mas acho que agora ela mudou de idéia.

Aqui omito seu nome. Não pude após essa situação com ela dialogar a tempo de fazer a pergunta: ponho ou não seu nome? Aqui cabe, do meu ponto de vista a ausência de seu nome. Mas será que pensará o mesmo?

O que confere legitimidade a decisão unilateral sobre nomeação dos sujeitos? De onde vem a autoridade conferida a certos sujeitos para decidir nomear ou não os participantes da pesquisa? Por que a decisão vira monopólio, em geral, de quem pesquisa? Ou no máximo é discutida por aqueles sujeitos reconhecidamente autorizados a fazê-lo, no caso das pesquisas acadêmicas, o orientador e o pesquisador, nesta ordem em geral? Será que a razão está na idéia de que nomear confere poder?

Quem nomeia dá ao outro autoria e autoridade sobre o dito. Ao ser nomeado pode esse alguém a nos cobrar coerência, pois sua autoria foi tornada pública. Se nossas opções teórico-metodológicas concebem os sujeitos como produtores de cultura, sujeitos do conhecimento, da história porque não sujeitos da linguagem? Por que não autoras de suas falas? Como ficar neutra diante de uma perspectiva teórica que nos convida a olhar o *outro como legítimo outro*? Por outro lado, como desconhecer o direito do outro em decidir pelo anonimato?

A pesquisa para nós se dá pondo-nos em diálogo com o sujeito que é pesquisado. Sujeito, não objeto. (GARCIA, 2003b:13)

Sampaio não omite seu ponto de vista, favorável à revelação dos nomes, mas entende que essa discussão é complexa. Ao acompanharmos o desenrolar dos acontecimentos, vemos a *impossibilidade de ter uma regra geral no que se refere à identificação dos sujeitos envolvidos* (pág 90), que há circunstâncias em que a decisão não se dá de maneira tranqüila. Mas uma vez nos deparamos com a complexidade das ações em uma pesquisa, da necessidade ética de que o ponto de vista do pesquisador seja apenas *o seu ponto de vista*. Não o único, nem aquele que deve prevalecer.

A decisão de nomear ou não as professoras que participaram dos encontros do grupo de estudos também não foi algo simples a resolver-se com a escolha entre dois pólos distintos: nomear ou não nomear. Esta escolha trouxe alguns desafios éticos e epistemológicos, além de práticos. Um deles era como discutir com pessoas que participaram poucas vezes dos encontros, algumas vezes em apenas um. Onde encontrá-las? Outra dificuldade era entrar em contato com pessoas que há muito haviam se afastado dos encontros, estando inclusive fora do estado? Como garantir a discussão com essas pessoas? Pela impossibilidade decidimos em sucessivas conversas com as professoras do Gefel por manter os nomes. Outro problema foi quanto as transcrições. Feitas em boa parte por pessoas que sequer estavam na reunião ou conheciam aquelas professoras, em muitos diálogos não há referência a nomes. Nestes casos opto por colocar S/I referindo-me a *sem identificação*.

Mais uma vez as palavras de Sampaio: não é possível ter uma regra geral, mesmo que queiramos ser coerentes com nossos pressupostos.

A opção foi, sempre discutir coletivamente: *vamos colocar os nomes?* Então... por decisão coletiva, aí estão eles. Para isso fui em busca das memórias de uma professora, Solange, que tendo sido diretora da escola, os tinha em seus registros.

Então, para fazer jus há alguns dos sentidos da palavra *nomear*, vamos designar os sujeitos pelo nome para: lembrá-los; recordá-los; conferir-lhes dignidade; conferir-lhes autoria; para que vivam na história e na memória escrita. Para que com a invocação dos seus nomes, sua presença se faça já. Como das musas, invocadas na antiguidade.

Se o nome aparece como algo irrelevante, sendo importante não o nome de quem disse ou de quem fez, mais o dito ou o feito, nos perguntamos: para quem? Para quem disse pode ser profundamente importante ser reconhecido como autor. Sua autoria pode ser motivo de festa, como no caso de Zilda e de Penha com seus nomes escritos honestamente em textos de Sampaio e publicados em livros e jornais, ou de Ana Paula nas páginas de sua tese. Como excluir os nomes de quem dividiu sonhos e utopias durante tantos anos? Como omitir a autoria de quem, durante todos esses anos, compartilhou cantos, indignação, sorrisos,

danças, choros, gritos, espantos, descobertas, aprendizagens, redescobertas, encantos, enamoramentos, raivas... sentimentos e experiências de toda ordem? Como, me pergunto? Impossível.

NOMEANDO A EQUIPE DE PROFESSORAS DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO E 1ª SÉRIE ENTRE 1993 E 1995

Jacqueline - Você lembra quais eram os professores que formaram o primeiro grupo, quais foram as professoras que saíram da pré-escola e vieram para cá para o trabalho de alfabetização?

Solange - Eu, Solange, Solange Vaz Coelho. Márcia Guimarães. Elaine Matias, Ana Júlia Regadas Maia. Débora de Castro Moreira. Veio você e Carmen Sanches.

Jacqueline - E as professoras que eram desse segmento e que participaram desse trabalho...

Solange - Luiza Portes. Maria da Penha Lira Eloy, Margarida dos Santos Costa. Regina de Fátima de Jesus, um pouco depois. Agora, além dessas algumas pessoas passaram, não ficaram... Quem são elas? Helena Silva de Souza. Inês de Fátima G. L. de Souza. Júlio César Rosas Carvalho, que de certa forma estava. Professor de educação física. Luiz Otávio, mais ou menos. Regina Rubleski. Tivemos a Sandra, tivemos a Rita que está trabalhando de 5ª a 8ª série, mas que também passou por este grupo... Tivemos Esther que também passou. Tivemos Ana Paula que também passou. Deixa eu ver se tem mais algum nome que eu tenha lembrado... Ah, a Fabiana V. P. Rego Ribas. Foi já no finalzinho. Neide, Neide, esqueci de Neide. Pegou classe de alfabetização, pegou 1ª série. Depois pegou 2ª série. É Neide Dias Noronha. Itália que passou, Itália G. F. Monsoris. Você não chegou a pegar a Claudinece, não?

(Entrevista com Solange)

BUSCANDO AS ORIGENS DE NOSSA HISTÓRIA

Você quer conversar comigo sobre aquele tempo? Comigo? Ih... não podia ter escolhido pior pessoa. Eu não lembro nem do que fiz ontem, quanto mais de como estava o IERJ há dez anos atrás. Acho melhor escolher alguém que tenha boa memória, por que eu... (Márcia: agosto de 2004)

Minha pretensão nesta parte do trabalho é revisitar o passado buscando possíveis origens de uma história coletiva acontecida no Instituto de Educação do Rio de Janeiro há mais de uma dezena de anos, através das falas de diferentes sujeitos que a viveram.

Ao tentar recuperar as marcas de origem dos acontecimentos que resultaram na formação do Gefel, encontro não a gênese deste trabalho mas relatos que revelam movimentos tencionados: por um lado, restauração e reprodução, e por outro lado o encontro com um passado incompleto e inacabado (BENJAMIN, 1984:68).

As falas das professoras mostram que a rememoração da origem dos acontecimentos é fruto de uma descoberta singular, não sendo, portanto, a revelação da *verdade dos fatos*, mas *uma imagem* carrega de conflitos. Nela a criação e a reprodução estão implicados, a verdade e a ilusão, *a representação dos fenômenos e sua interpretação* (BENJAMIN, 1984:70).

A origem, portanto, não ocorre se não através de uma atividade do sujeito pois *a origem dos fenômenos é objeto de descoberta, uma descoberta que se relaciona, singularmente, com o reconhecimento* nos diz Benjamin (1984:70). Sendo singular redundará em versão própria, produto de um sujeito implicado com a história que está sendo rememorada e relatada.

A narrativa da origem de nossa história no Instituto de Educação não é, portanto, produção neutra mas *uma* leitura do vivido, ato de conhecimento - por conseguinte ato político, ético e estético. Esta tese assume assim os marcos de uma

concepção de história que a entende como produção de conhecimento, como *um discurso que organiza o vivido e encerra um modo de inteligibilidade* (CERTEAU, 2000:33). As narrativas da história revelam, portanto, os modos como pensamos e compreendemos o que vivemos. Sempre modos pessoais, singulares, ao mesmo tempo que fundados em experiências coletivas.

O vivido possui uma origem? Ou diversas, a depender de quem ou de como a história é recordada? Benjamin (1984) defende a possibilidade deste encontro mas afirma que a origem em nada se relacionada com gênese, mito que atrai tantos historiadores e pesquisadores e por certo tempo (não atrairá mais?) também a mim. A primeira representaria *um salto para fora da sucessão cronológica niveladora à qual uma certa forma de explicação histórica nos acostumou* (GAGNEBIN, 1994:12), salto e recorte inovador, que estilhaçaria a cronologia tranqüila da história oficial, interrompendo o tempo infinito e indefinido, enquanto que a segunda mostraria uma história contínua, encadeada cronologicamente, mecanicista e determinista, um tempo visto como *homogêneo e vazio*.

Ao buscar as versões da origem do Gefel no Instituto de Educação acompanhada de Benjamin e sua concepção de história, encontro não um desenrolar cronológico de fatos mas um conjunto de acontecimentos que revelam um tempo vivido pelos sujeitos como *intensidade* e não como cronologia. Apesar de estabelecer uma organização das falas das professoras por um critério de certa temporalidade, ainda assim busquei não estabelecer uma relação causal única entre os acontecimentos narrados, deixando-os fluir em sua diversidade. Por isso os diálogos transcorrem em grandes blocos.

Nenhuma leitura se faz na neutralidade de um pensamento *virgem* de idéias ou ausente de laços e sentidos anteriores. Toda leitura e narrativa do passado se faz a partir de concepções e visões de mundo - estas nem um pouco neutras, como podemos *ler* nas falas das professoras que aqui veremos surgir. O passado, e portanto sua origem, pode ser compreendido como *mônada*: cada imagem particular

carregando a *imagem do mundo* (BENJAMIN, 1984:70). Na origem, vista como uma mônada, encontramos a emergência de forças contrárias, não facilmente resolvidas: a tensão entre experiências antigas e futuras; aspectos nostálgicos e vanguardistas; conservadores e transformadores; restauração e dispersão.

Gostaria de iniciar esta parte da tese reafirmando minha recusa em apresentar um único discurso como a *verdade histórica* da origem do grupo de estudos que tornou-se, posteriormente, tema deste trabalho. Ou seja: não desejo afirmar como única e verdadeira a versão de que este grupo de estudos, Gefel, inicialmente se configurou como uma *estratégia de resistência das professoras construtivistas do Instituto de Educação*, e que posteriormente foi se afirmando como a mais relevante temática de estudo e interesse para mim, tornando-se por força da minha implicação com este trabalho e com a própria temática, tese de meu doutorado. Quero dizer, isto sim, que esta é uma verdade *para mim*. Não o é para todos que dele ainda participam ou dele já participaram.

Certa concepção de ciência, ainda hegemônica, afirma a necessidade de fazer pesquisa eliminando tudo que lhe pareça imprecisão, ambigüidade, contradição, em busca de uma apresentação do real cercada de precisão, certeza e homogeneidade. Informada por esse paradigma, minha ação deveria ser eliminar todas as falas que expressassem alguma contradição ou falta de unanimidade diante da origem e continuidade dos acontecimentos que eu busco nesta tese compreender. *Mas se se valoriza o sujeito, então a indeterminação torna-se riqueza, ferverilhar da possibilidade.* (MORIN, 1996: 63) e uma outra concepção de pesquisa pode ser tecida. Portanto uma pesquisa informada pelo paradigma da simplificação necessita...

de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambigüidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... (MORIN, 1996: 63)

Não queria, com operações simplificadoras do conhecimento, correr o risco de tornar-me *cega*. Resolvi enfrentar a *lógica homeostática, destinada a manter o equilíbrio do discurso pelo banimento da contradição e da errância* (MORIN, 1996:80) e assumir que para melhor compreender é preciso deixar fluir no texto a multiplicidade das vozes que narram o passado. Assim, fui buscar a pluralidade de versões sobre a origem e os desdobramentos da ação de um grupo de professoras, predominantemente alfabetizadoras, numa escola pública da zona norte carioca. Neste processo de assumir a multiplicidade da história, tomei as narrativas, também heterogêneas, em texto escrito que aqui tomam vida.

Acompanham-me múltiplas vozes. Todas? Impossível. Cada fala aqui reunida, foi resultado de contextos peculiares de produção, tanto no que se refere ao tempo quanto ao lugar. Muitas foram ouvidas mais recentemente, com vistas a esta tese. Outras, durante a pesquisa de mestrado, entre os anos de 1996 e 1998, sob condições bastante adversas: nos cantos sombrios da escola, sob o impacto do autoritarismo que caçara a palavra, cerceara o ato livre do dizer, enclausura a expressão franca do pensar. Foram épocas de intervenção no colégio, tempo onde o governo estadual exercia um poder arrogante, apoiado em um contexto político favorável a negação, aos professores e professoras, do direito de escolha, pelo voto direto, de suas direções - década de 90. O Instituto de Educação viveu, seguidamente, a nomeação do diretor geral e das direções dos seus respectivos segmentos - creche, pré-escolar (posteriormente chamada de educação infantil), 1º segmento (depois nomeada de educação fundamental), 5ª a 8ª série, 2ª grau (mais tarde ensino médio), curso normal (posteriormente curso normal superior) e estudos adicionais - sem diálogo com a comunidade escolar. Eram épocas (eram?) de afastamentos dos professores militantes da escola, época de exonerações sem medida, de caça aos dissidentes, da constante ameaça de transferência para outras escolas. Por isso algumas palavras foram pronunciadas sob murmúrio, mas ainda assim, e talvez mesmo por isso, com o vigor da palavra que (ainda) denuncia a opressão.

Uma palavra é sempre uma ponte, nos diz Bakhtin (1990) a unir quem diz e seu interlocutor sempre presente, mesmo na ausência. Este dizer produz no processo de interação, um acontecimento: o diálogo. Por ser acontecimento, revela parte das marcas daquilo que se é no instante do pronunciamento, como o oleiro que ao fazer um artefato na argila, deixa suas digitais no barro. (BENJAMIN, 1996:205). Uma *visibilidade relativa* que temos dos sujeitos através de suas falas, pode nos ajudar a compreender a necessidade de desenvolvermos uma postura ética de respeito às falas e ao outro pois o dito de Solange nos mostra, em parte, sua história de vida. No que diz Elaine, transparece de certa forma suas concepções de sujeito humano. Qual a nossa disposição em penetrar na história aberta pelo falante? Qual a nossa propensão em acolher os *conselhos* que a narrativa do outro oferece, se tantas vezes a nossa intransigência só consegue *ver* na sabedoria do outro, ignorância?

Najmanovich nos fala que *o meio forma e conforma nosso pensamento, nossas formas de expressão e relação, nossas atitudes e valores.* (2001:122). Isso não quer dizer que essa (com)formação aconteça numa planície estável e tranqüila. Como Freire afirma ao longo de sua obra somos: *determinados, não condicionados.* Nossa *presença no mundo* exige que nos façamos sujeitos, e não pacientes de uma história a fazer conosco o que bem ou mal entende. Nosso estar no mundo convida a uma *presença crítica, jamais sonolenta, sempre desperta à inteligência do novo,* ou como ainda Freire afirma, *ao inusitado que às vezes nos espanta, às vezes nos incomoda.* (2000:30)

Sejam as falas tecidas em momentos informais, durante o recreio, nos corredores da escola, ao telefone por motivo qualquer, durante o trânsito no ônibus, não garantem a permanência de um único sentido. Por ser acontecimento, o diálogo revela-se como um dito que no instante seguinte poderá ser diferente. Nem tampouco de revelarem *a verdade da realidade,* mas estão a revelar *verdades relativas* porque provisórias. Porque Inacabadas. Porque contextuais. Assim entendemos as falas aqui publicadas: sempre possíveis de terem sido outras. Sempre em vias de se tornarem em novas ressignificações do vivido. Compreendidas em sua incompletude e

inacabamento. Assim, entendemos que as narrativas aqui expostas não trazem uma informação: *a informação aspira a uma verificação imediata* (BENJAMIN, 1996:203). O que as narrativas revelam são, ao contrário, experiências, acontecimentos.

Por serem acontecimentos, as falas traduzem verdades datadas. Não *são*. *Foram*. E podem mais não ser. Ou continuar sendo. Por serem acontecimentos, nos convidam à reflexão, nos instigam a ver e entender as professoras como seres humanos *não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros*. (FREIRE, 2000:40) Como textos, esse mundo pode ser lido e reescrito. (FREIRE, 2000:42)

Como estes sujeitos *hoje* narrariam essas mesmas histórias? Como veriam seus feitos? O que negariam e o que afirmariam ainda crerem? Aqui não me propus a voltar aos narradores e refazer os sentidos dos ditos mais antigos. O que mudar suas versões provaria? O que já sabemos: que no amanhã novos sentidos brotam. E também depois de amanhã. E depois... A cada dia somos novos: novos olhares, novos saberes, novos dizeres. E somos velhos, pois o que fomos ontem ainda nos habita. Vivemos assim, todos nós, em eterna tensão: o velho e o novo em constante embate e negociação.

O que busco ao trazer falas, algumas produzidas em tempo antigo, que mostram versões sobre a trajetória de um grupo de professoras e sua história na escola, versões que hoje podem não mais revelar o que pensam esses sujeitos do vivido? As palavras pronunciadas por cada sujeito não trazem a garantia de permanência, ao longo do tempo, de seu sentido original. Também não garante a coerência de seu sentido quando comparadas ou relacionadas a contextos diversos, sejam contextos de entrevistas formais, sejam contextos de diálogos informais. Os sentidos estão sempre se movendo. Então, porque trazer essas falas?

Busco garantir o reconhecimento das diversas narrativas aqui apresentadas, um gesto que tenta por em prática o respeito e compreensão do *outro como legítimo outro*, o que significa, em especial, respeitar seu pensamento como legítimo e verdadeiro. E, por isso mesmo, transitório, inacabado, pessoal.

Isso não significa me omitir de minha verdade. Também possuo a minha e não me nego por apresentá-la. Mas como *uma* verdade e não *a* verdade.

Busco criar nesta parte da tese uma interlocução entre as falas dos sujeitos, dando lugar às suas e a outras palavras, ao diálogo e a contrapalavras. Esta parte da tese em especial acabou se tornado, penso eu, um lócus de encontro, no qual diferentes sujeitos, convidados a se deslocarem no tempo, puderam aqui recuperar suas imagens do passado e suas utopias de futuro - os *inéditos viáveis*, de que nos fala Freire (2001). São vozes que estão em debate, não por terem sido produzidas por sujeitos em interação face-a-face, mas por permitirem, à medida que lemos cada uma, um acontecimento *polifônico* (BAKHTIN:1997), onde nem sempre uma voz se harmoniza com a que vem a seguir. Cada fala evocada abre espaço para muitas outras vozes. Vozes próprias. Vozes alheias. Vozes de concordância. Vozes em dissonância.

Somos convidados pelos diferentes discursos a sairmos do nosso lugar para, nos situando *exotopicamente* (BAKHTIN, 2000), desenvolvermos um *excedente de visão* em relação ao outro - às narradoras e a mim. Deste outro lugar será possível ver aquilo que Santos (2000) nos adverte ser fundante de uma nova relação epistemológica: a aceitação do saber do outro como saber real? O outro como testemunha de um tempo e de um lugar vivido como intensidade?

As diferentes imagens trazidas pelas professoras do que supostamente viveram em comum, trazem dissonâncias, discordâncias, contradições, conformações, confrontos, consensos.

O reconhecimento da singularidade das vozes aqui reveladas, possibilita concluir pelo direito de *expressão livre e escuta respeitosa*. Mesmo que discorde de algumas, são legítimas, pois produzidas por *legítimos outros* (MATURANA, 1998). Mesmo que dissonantes de meu dizer, expõem modos de entender dotados de dignidade pois cada voz é produto da história de seu locutor, revelando-a, ao mesmo tempo que escondendo-a. Somos, portanto, muito mais do que expressamos.

Essa história que não possui uma origem única também não possui um único e derradeiro final. Ela se reinscreve a cada dia, tecendo novos princípios e novos finais, sem nunca fechar, inconclusa, aberta. A complexidade da história e das narrativas implica reconhecer que são *uno e múltiplo ao mesmo tempo* (MORIN, 1996; 1998) Ou como poderia dizer Benjamin (1984) representam *mônadas*, lugar da totalidade e do fragmento, do universal e do singular.

Trago em blocos, organizado por temáticas de certa forma cronológicas, as narrativas da história deste trabalho, de sua origem, identificada com a formação das turmas das classes de alfabetização no Instituto de Educação, à formação do Gefel e suas dimensões e implicações hoje na escola. Toda organização deste tipo é, por princípio, artificial em relação aos eventos que busca mencionar. A história, como nos ensina Benjamin, não é linear, como pode parecer por força da linearidade da exposição que aqui. A disposição cronológica dos acontecimentos que envolvem o grupo de professoras do ensino fundamental do Instituto de Educação e a mim, mostra como é tensa a negociação entre as concepções de história e narrativa e a escrita desta história. São as contradições de quem busca uma forma que não seja o *desnudamento, que aniquila o segredo, mas a revelação, que lhe faça justiça*. (BENJAMIN, 1984:53) e que nem sempre consegue.

A opção por trazer um conjunto maior de versões da história, também em bloco, sem as tradicionais e tentadoras explicações, muitas das vezes uma paráfrase do dito que lhe antecede, revela a opção teórico-metodológica desta pesquisa. Perfazem um conjunto de falas que dizem tanto as minhas, quanto as verdades das outras professoras. Assim, busco ser coerente com os pressupostos teórico-metodológicos benjaminianos que convidam o leitor a realizar suas próprias interpretações. Com isso o episódio narrado atinge uma plenitude que não existe quando dissecado pela análise, quando é transformado em informação.

As ouçamos, então.

A FORMAÇÃO DAS TURMAS DE CA NO IERJ E A SAÍDA DAS PROFESSORAS DO PRÉ PARA O PRIMÁRIO

A origem do nosso trabalho está lá atrás. Tem que ver lá no início. Lá quando a gente ainda estava no pré. Foi lá que começou essa maratona de discutir alfabetização, de discutir, de estudar, de ler. Isso não é de agora, não. É coisa antiga mesmo. De querer que a escola toda discutisse. A nossa história tem muita estrada.... (Elaine: maio de 2003)

Eu digo que começou lá na pré. Quando a gente junto, com a Carmen, resolveu sair do pré. Se o que a gente vive hoje tem um começo, é lá. Ia ser de onde? É de lá, mesmo. Eu não sei se vai ter um fim mas que tem começo, tem. Escreve aí: começou no pré. (Ana Júlia, novembro de 2000)

Quando eu entrei lá no Instituto foi em 92. A gente começou pelo pré. Em 93 foi quando não tinha mais o terceiro período, passou pro lado de lá, como CA. Antigamente lá no Instituto era, no terceiro período eles começavam a aprender fazendo trabalhos, que nem faziam no CA. Aí o que ficou estabelecido é que eles iriam para o CA. No terceiro período eles não fariam mais isso, porque era função do CA. (Ana Júlia: 23 de setembro de 1997)

Eu não sei porquê, não me lembro porque vieram, porque passou o C.A. pro primeiro segmento. O primeiro segmento não tinha C.A. Era no pré-escolar, era o terceiro período. Só que não tinha o compromisso de alfabetização. A partir do momento que teria o C.A, teria o compromisso de alfabetização das crianças. Teve um grupo de professores que já era daqui do primário e se juntou a esse grupo. (Maria da Penha: 26 de setembro de 1997)

Foi muito doido tudo aquilo: a saída das professoras do pré, de um lugar onde se sentiam respeitadas como boas professoras, a chegada a um segmento estranho, onde eram vistas como intrusas, invasoras. E ainda mais trazendo duas novas orientadoras: você e Carmen. Foi muita luta. (Margarida: outubro de 2005)

Quem determinou a criação do CA? A direção na época? Teve mudança, mas sinceramente não lembro quem determinou. Aí, a Carmem quis montar um grupo que acompanhasse as crianças do Jardim que fizessem essa transição para o CA, para receber essas crianças que não estavam preparadas para o mundo do lado de lá, que era, no caso, assustador. Aí ela mandou uma equipe: estava eu, Elaine... Ela escolheu quem tinha mais jeito, quem gostaria de trabalhar com alfabetização. Eu lembro que na época eu nunca tinha pego alfabetização, tava desesperada. Mas a Carmem falou assim, 'Você vai dar conta', e eu acreditei. (Risos). Aí, ela chegou junto com a gente. Naquela época você já estava lá trabalhando junto com a gente, não tava? (Ana Júlia: 23 de setembro de 1997)

A gente decidiu ir para o primário exatamente para poder continuar o trabalho que a gente fazia no pré. Foi uma decisão coletiva. Todo mundo foi questionado. Aquele momento era o momento da reformulação da escola, então, todo mundo foi questionado: "quem quer ir, quem quer ficar?" A gente sabia que se a gente ficasse o que a gente tinha começado não ia

continuar do outro lado. Então, foi tudo falado: vamos continuar, vamos pra lá fazer o nosso trabalho porque a idéia era que a gente pudesse conquistar inclusive as pessoas do lado de lá. (Elaine: dezembro de 1997)

Lá no pré-escolar era um grupo muito grande de alunos. Então, eles tinham que fazer rodízio nas salas. Os alunos do CA, que era o 3º período lá, não ficavam o tempo todo em sala de aula. Digamos assim: Dona Judith ficava meia hora em sala de aula, ai ia para sala de música, depois para sala de jogos, depois parquinho... Era isso. Havia um rodízio porque não tinha tantas salas para comportar tantas crianças. Então, o que acontecia? Quando o aluno vinha para a 1ª série, ele não vinha preparado para a 1ª série. Por quê? O próprio aluno não tinha maturidade. Era como se ele fosse aluno do pré. Então, no 3º período quase não se tinha tempo para usar caderno. Ele não sabia o que era caderno, ele não sabia escrever, está me entendendo? Por essa problemática toda é que os professores de 1ª série daqui diziam “Não é possível. Tem que ter um CA com o aluno na sala de aula para realmente aprender o conteúdo. Aí é que se resolveu trazer o CA para aqui, para ter realmente o CA, para o aluno ficar em sala de aula, para ter todo aquele compromisso, aquela preparação realmente dele para a 1ª série. (Carmem: fevereiro de 1998)

A nova determinação que visava colocar em prática uma Portaria que pretendia regulamentar o funcionamento das escolas da rede estadual provocou na escola a discussão em torno do como operacionalizá-la. A partir de tais questões uma alternativa foi proposta por mim ao grupo de professoras do pré : as professoras do 3º período passariam para o 1º segmento e “pegariam” as turmas da C.A Três “professoras orientadoras” (era este o título dado pela SEE às supervisoras) passariam a trabalhar com as professoras que atuavam do 1º período da pré-escola à 1ª série do 1º segmento, na tentativa de um trabalho mais articulado, de modo a não interromper o processo vivido pelas crianças, desde a pré-escola. (Carmem Sanches)

O CA veio para o 1º segmento eu acho que foi porque aqui teve muita matrícula, não foi? (Maria Aparecida: fevereiro de 1998)

Ah, não! Foi porque foi o primeiro ano de escolaridade, não foi? (Neide: fevereiro de 1998)

Foi por causa do plano básico, não foi? (Carmem: fevereiro de 1998)

Acho que foi o normal. (Rosimar: fevereiro de 1998)

Naquela época, no Instituto de Educação, tinha no Jardim o 1º período, o 2º período e o 3º período. Não tinha CA. Os alunos saíam do 3º período do pré-escolar para a 1ª série do primário. Só que nas escolas estaduais todas já havia o CA. No município também, e aqui no Instituto ainda não tinha. Pela faixa etária quem deveria compor as turmas de CA eram alunos que iam para o 3º período. E assim foi. O grupo de alunos que faria em 1993 o 3º período, foi para o primário como o CA. Ai com essa abertura de novas turmas, precisou-se de professor no primário. Foi aí que vieram as professoras da pré-escola para o primário. (Jacqueline, março de 2003)

Ai apareceu a Carmem que era uma professora-pesquisadora e chegou nova na escola. Ela chegou com idéias diferentes, novas: aquela história de pesquisa. Ela estudava. Ai depois ela foi coordenadora, orientadora e ai ela começou a botar a gente para estudar. A gente começou a estudar, começou a ler e começou a mudar a maneira de trabalhar. Foi isso. A gente mudou a maneira de trabalhar e mudou tanta coisa que, quando surgiu a oportunidade de ir para o primeiro segmento, alfabetizar, a gente aceitou. A gente ia para poder garantir a continuidade do trabalho que a Carmem tinha feito com a gente na Pré-escola. (Elaine: dezembro de 1997)

Na época que vocês vieram pra cá a gente queria cobrança do CA na alfabetização. O CA veio pra cá pra poder alfabetizar, certo? Os comentários aqui no primário eram que a intenção era essa. Que o trabalho aqui era mais sério. No pré eles saiam nulos. (Edir: maio de 2003)

MINHAS MEMÓRIAS QUANTO A FORMAÇÃO DAS TURMAS DE CA NO IERJ E A SAÍDA DAS PROFESSORAS PARA O PRIMÁRIO

Não sei dizer quando começou nossa história. Que marcos coloco como iniciais? Quando iniciei minha docência no Instituto de Educação? Quando tornei-me orientadora pedagógica das professoras alfabetizadoras? Quando resolvemos permanecer a nos encontrar na escola, mesmo depois de ter sido afastada da função de orientadora pela direção da escola, o que precipitou a formação de um grupo de estudos na escola? onde começam nossas histórias?

Lembro-me que nas escolas da rede oficial de ensino do Rio de Janeiro, até a década de 80, não existia as classes de alfabetização. Eu mesma fui alfabetizada em uma turma de 1ª série da rede municipal. O ensino formal da leitura e da escrita começava na 1ª série, aos 7 anos, especialmente para as crianças das camadas populares, cujo direito à escolaridade precoce nunca foi, de fato, assegurado. As crianças oriundas de famílias de classes mais abastardas reservavam a seus filhos o acesso a cultura letrada muito precocemente, seja a partir de experiências leitoras vividas e compartilhadas em família, seja pela entrada em creches e escolas privadas de educação infantil.

A institucionalização das chamadas Classes de Alfabetização é algo relativamente recente no sistema de ensino brasileiro, em especial no sistema de ensino estadual carioca. Data da década de 90. No Instituto de Educação a chamada CA nasce em 1993 provocando um contexto de conflitos e mudanças na escola.

Na prática, tínhamos, no Rio de Janeiro, na década de 90, diferenças na idade de entrada das crianças no ensino público municipal e estadual.

Na década de 80 e início da década de 90, as políticas públicas se voltam para a alfabetização, ainda como um desafio a ser enfrentado pelos governos. A necessidade de diminuir os

índices de analfabetos funcionais e elevar os patamares de escolaridade da população brasileira, aliada a uma compreensão de que a escola produzia sujeitos sem domínio da língua escrita, reacende uma velha (e ainda atual) discussão: onde deveria se dar o ensino da leitura e da escrita? Em outras palavras: em que tempo e lugar as crianças deveriam ser alfabetizadas? Qual idade seria a mais adequada?

Em meio ao calor que a discussão sobre essa temática provoca, um pequeno livro é lançado em 1985 e alcança rapidamente grandes vendas: Reflexões sobre Alfabetização. Sua autora, Emília Ferreiro, nos perguntava no último capítulo do livro, em título que anunciava e denunciava o equívoco da polêmica: Deve-se ou não se deve ensinar a ler a escrever na pré-escola? Um problema mal colocado (pág. 96).

O debate sobre o locus da alfabetização além de provocar discussões a respeito de questões metodológicas envolvidas na alfabetização provocava também a polêmica sobre a idade ideal de entrada das crianças no então chamado primeiro grau. Em muitos estados já se defendia a existência da classe de alfabetização vinculada ao então ensino de 1º grau, uma série anterior a já consolidada 1ª série, o que representava para estes estados a antecipação em um ano da entrada das crianças nas escolas públicas. Em outros estados, a defesa era de que a alfabetização se desse na então pré-escola (hoje educação infantil). Alguns defendiam que o último ano na pré-escola se chamasse não mais 3º período ou Jardim III mas passasse a ser denominado Classe de Alfabetização, como já o era em algumas escolas. Muitos dos argumentos em defesa da alfabetização na então pré-escola se colocava no campo da higienização e da maior plasticidade cerebral em crianças mais novas.

As crianças de seis anos aprendem melhor do que as de sete e a alfabetização pode com vantagens ser feito no jardim de infância, seria esse o momento ideal de se diagnosticar possíveis problemas de saúde: disfunções cerebrais severas, neuroses, distúrbios de personalidade, comportamento e aprendizagem e transtornos de coordenação de linguagem. (Pinheiro, 1983)

A polêmica a respeito da idade supostamente mais adequada para a alfabetização parecia ter oficialmente terminado no Rio de Janeiro: uma lei estadual instituía a CA como uma classe pertencente ao então 1º grau. Estaria mesmo terminada a polêmica a respeito da questão?

Em 1993 a Secretaria Estadual de Educação, exige que o Instituto de Educação cumpra a norma votada e aprovada no Conselho Estadual de Educação: a instituição das classes de alfabetização estava sendo implementada em toda rede estadual. Todas as demais escolas públicas estaduais já haviam se adequadado às novas exigências: as crianças matriculadas não mais iniciavam sua escolaridade na 1ª série, aos 7 anos de idade, mas aos 6, na CA. Assim unificavam-se as redes públicas no Rio de Janeiro, onde convivíamos com duas modalidades de entrada inicial, uma vivida pela na rede pública municipal, onde os pais podiam matricular seus filhos aos 6 anos nas Classes de alfabetização e outra vivida na rede estadual, onde a entrada se dava somente com 7 anos, na 1ª série.

O Instituto de Educação era denunciado como o único colégio estadual que em 1993 ainda não havia incorporado a nova faixa-etárias de entrada no 1º segmento. E isso se devia a uma única razão: havia uma forte oposição da Pré-escola quanto a essa mudança. No primeiro segmento a reação se dividia entre os que apoiavam integralmente a incorporação do CA e os que defendiam a manutenção dessa classe na Pré-escola.

Lembro-me de algumas reuniões ocorridas na pré-escola do Instituto à época, de alguns depoimentos de professoras produzidas no calor do movimento de resistência à ida das crianças para o “lado de lá”, como o 1º segmento era chamado. Penso hoje, revisitando esses acontecimentos pela memória, que a disputa pelo lugar onde a alfabetização oficialmente ocorreria, revelava muito mais do que apenas uma divergência sobre a série que uma criança de 6 anos deveria freqüentar. As divergências, me dou conta hoje, pareciam estar mais enraizadas e se relacionarem com divergências sobre concepção de escola, de trabalho pedagógico e fundamentalmente uma disputa entre concepções de alfabetização.

Lembro que essa determinação foi interpretada como autoritária pela maioria dos professores daquela escola, e alvo de inúmeras discussões. Variadas tentativas de reverter a ordem foram tentadas. Reuniões com pais, encontros com a Secretaria Estadual de Educação onde o trabalho alfabetizador realizado pelo Pré-escolar era explicados, envio de documentos feitos pela escola narrando o cotidiano do trabalho das professoras para a secretaria, além de abaixo-assinados de pais e professores foram algumas das tentativas feitas para reverter a determinação oficial. Por outro lado todo o Estado já incorporara essa nomenclatura, menos o IERJ. As pressões era enormes. A Pré-escola teria que enviar para o 1º segmento os alunos que pertencessem à faixa etária correspondente a classe de alfabetização.

É neste contexto que eu sou convidada por Carmen Sanchez, que havia conhecido lá mesmo no Instituto de Educação, quando de minha atuação como professora da pré-escola, a discutir e participar de uma proposta tecida nas reuniões de professores: a minha saída do Curso de Estudos Adicionais, onde naquele momento atuava, e minha ida para o 1º segmento como professora orientadora.

Carmen exercia o papel de diretora da pré-escola e longe de ser apenas uma figura voltada para as questões administrativas, desempenhava uma liderança pedagógica naquele segmento. Era uma diretora que havia conseguido instalar, junto com as professoras, um espaço de reflexão compartilhada de suas práticas. Carmen valorizava as experiências das professoras, discutindo-as, interrogando-as. Parecia aos meus olhos alguém que buscava obsessivamente compreender o compreender do outro (Bateson, 1998), sendo este outro criança ou professora. E com seu jeito de parecer ver o outro como sujeito de conhecimento (MARTINS, 1993) ela nos ajudava a também nos ver e ver ao outro como tal. Carmen parecia ter desenvolvido uma escuta sensível (BARBIER, 1993) para as dúvidas e inseguranças das professoras, ao mesmo tempo que parecia sintonizar com as novas discussões em pauta no campo da educação, e mais especificamente na alfabetização. Ao mesmo tempo que pesquisava a escola, centro de suas investigações no mestrado e posteriormente no doutorado, os ajudava a também nos vermos e assumirmos como professoras-pesquisadoras.

Em 1993 as classes de alfabetização passariam a existir no 1º segmento e a pré-escola passaria a atender a crianças de 3 a 5 anos. Em 1993 eu passaria a trabalhar como professora orientadora das professoras das classes de alfabetização e 1ª série, vivendo as dores e delícias com um grupo de 20 professoras: 10 professoras das turmas de CA e 10 professoras regentes das turmas de 1ª série. (Jacqueline: março de 2005)

AS DIFERENÇAS ENTRE TRABALHOS DO PRÉ E DO 1º SEGMENTO

Com a instituição formal das turmas de alfabetização no Instituto de Educação em 1993, por uma ordem oficial - já que todas as escolas de ensino público estadual já comportavam seus alunos de 6 anos nestas classes, e não em turmas de Jardim III da educação infantil, como até então estava sendo feito no Instituto de Educação - um conjunto de professoras do então pré-escolar dispôs-se a ser transferida para o 1º segmento, local onde essa faixa etária seria, partir de então, atendida.

Com a saída do grupo de professoras da pré-escola e a sua chegada ao então 1º segmento, o trabalho alfabetizador que já era motivo de intensas críticas de ambos os segmentos, se intensificou. As diferenças entre as concepções e práticas alfabetizadoras dos dois segmentos, separados *apenas* por um muro, em forte medida a representação simbólica da condição de distância entre ambos segmentos, passam a ser mais claramente verbalizadas. Sob a coordenação de Carmen Sanches, até então diretora do pré-escolar, e defendendo desde muito o diálogo entre as *duas escolas*, e eu, que a convite de Carmen saíra dos Estudos Adicionais onde era professora, para a orientação pedagógica das professoras que iriam para as classes e alfabetização, instituiu-se na escola o “grupo de alfabetização”. Este grupo de professoras será alvo mas também produzirá por seu turno, críticas e crises no interior da escola.

Como os sujeitos de cada grupo viam o trabalho uns dos outros? Que diferenças as professoras apontavam entre o trabalho alfabetizador realizado no pré-escolar e o trabalho alfabetizador realizado no 1º segmento? Quais contradições cada grupo vivia? Por que produziu-se no interior da escola uma cisão entre estes grupos? A que interesses a visibilidade das diferenças e o ocultamento das semelhanças entre esses dois grupos atendia? Por que não conseguíamos ver o que hoje nos parece tão claro: o discurso das oposições entre os grupos reduz e simplifica a realidade?

Mais uma vez irei trazer as falas das professoras produzidas em tempos e contextos diferenciados. As palavras não são neutras, me repito em dizer. Elas carregam concepções amplas e complexas de vida, de sujeito, de história... de verdade, pois a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1999:95). Ou de múltiplos. As palavras que aqui vão tramando as diferenças compreendidas no trabalho alfabetizador dos dois segmentos do Instituto de Educação, revelam um tempo impregnado de conflitos e tensões, tempo que não foi vivido *nem como vazio, nem como homogêneo* (BENJAMIN: 1996:232)

As narrativas trazidas aqui, mais uma vez, não foram dispostas por revelarem a *verdade última* dos fatos, mas por trazerem *verdades para seus narradores*. Elas dialogam entre si, na tentativa de mostrar a multiplicidade de versões e visões que a realidade comporta. Esta concepção de verdade e de história se apóia em Benjamin pois para ele:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. (1996:224)

Vou, portanto, dispor as reminiscências, como raios, em rápidos cortes, fragmentariamente, compondo assim, entre os textos, novos textos e contextos.

FALAS SOBRE AS DIFERENÇAS ENTRE TRABALHOS DO PRÉ E DO 1º SEGMENTO

Na Pré-escola trabalhava-se de um jeito. Então, quando a gente passou a trabalhar no 1º segmento, ficava mais claro ainda a diferença entre o trabalho da Pré-escola e o trabalho do 1º segmento. (Elaine: dezembro de 1997)

No Jardim a criança saía praticamente, não alfabetizada. Saía lendo e escrevendo mas o quê? Principais fonemas. Lateralidade, percepção auditiva, percepção motora, motricidade, isso a criança tinha que sair. E lá no pré eu não via isso que é tão importante. (Sandra: 2000)

Sempre trabalhei com a pré-escola. Depois é que eu fui pro primário por isso, porque o trabalho que nós estávamos fazendo com a Carmem na pré-escola ia se perder do lado de lá se nós não fôssemos. No início se alfabetizava no 3º período da pré-escola e depois iam lá para a 1ª série. O corte era grande porque eles não faziam mais arte, eles não tinham mais massinha, não tinham pintura, eles não tinham mais parquinho. Era muito ruim. E recebiam, também, umas professoras que estavam só preocupadas com conteúdo. Então, resolvemos “vamos para lá porque a gente alfabetiza as crianças”. (Elaine: abril de 1999)

Preparado? É o que eu digo. Eles não vinham alfabetizados, não. Eles não vinham com aqueles hábitos de sentar numa carteira e ficar aquele tempo todo, até a hora do recreio. Para sentar era aquela coisa. Eles não vinham assim porque lá era sempre uma movimentação. E o que acontecia? Eles ficavam o tempo todo olhando para o parquinho. O parquinho estava ali. Era uma dificuldade muito grande para eles, eu sentia isso. Eu senti no meu filho e passei a observar. Passei a observar porque tinha aquela movimentação das professoras de 1ª, é claro, coitadas. Elas tinham que fazer praticamente quase todo o mecanismo do CA porque as crianças não estavam preparadas. As crianças não queriam ficar sentadas nas carteiras. Iam para a sala de música, sentavam, deitavam, rolavam. Faziam aquelas brincadeiras. Iam para sala de jogos. Entendeu? Eles queriam dar continuidade aquilo na 1ª, e até arrumar tudo, quer dizer, aí cada vez mais o trabalho foi ficando franco. A criança passava para a 2ª série mas na 2ª era como se fosse a 1ª. (Celi: 1998)

Cada professora, dentro das suas possibilidades e limites, tentava ter uma prática que explicitasse os pressupostos construídos no grupo. Brincar, falar, ouvir histórias, desenhar, recortar e colar, pintar, modelar - atividades pertencentes, basicamente, às turmas da pré-escola, agora faziam parte do cotidiano da 1ª série. E o mais importante, relacionadas a projetos vividos pela turma. O “estudar” não se resumia mais a atividades mecânicas e repetitivas. A dicotomia HORA DE BRINCAR - própria, até então da pré-escola e HORA DE ESTUDAR - própria, até então, do 1º segmento - começava a se desfazer. As crianças aprendiam a ler e a escrever fazendo uso de diferentes linguagens. O grupo de professoras se preocupava em garantir a continuidade do trabalho realizado pela pré-escola, de modo que a apropriação da linguagem escrita, pelas crianças, fosse vivida realmente um processo sem cortes. Sabíamos que investir nesta continuidade possibilitaria o avanço. (Carmen Sanches)

A gente sempre reclamou das crianças, todo mundo reclamava. Desde que eu cheguei aqui a reclamação é a mesma: do tipo de trabalho que se fazia no pré. Há doze anos atrás quando a gente recebia criança do jardim, do pré, já tinha esse tipo de reclamação. Não sei se é preconceito, não posso garantir se é preconceito. É um tipo de avaliação: que as crianças não vinham totalmente alfabetizadas. A gente tinha que alfabetizar, a gente tinha que fazer de tudo. (Maria da Penha: 26 de setembro de 1997)

Algumas professoras - as que vinham da pré- escola - já estavam envolvidas na construção de uma prática alfabetizadora onde o texto fosse o eixo do trabalho realizado com as crianças. As que já atuavam no 1º segmento vinham de uma prática diversa. (Carmen Sanches)

Eu gostava de 3ª série. Eu trabalhei com outras turmas também, em outra escola, mas eu gostava muito de 3ª. Apesar do currículo ser maior, noções novas, mas eu gostava justamente porque era um desafio. Mas esse desafio de dar o novo, para eu ensinar o novo, e tem mais coisas, eu vou confessar uma coisa a você. A Orientadora Pedagógica me dava o programa dizendo: "O programa é esse aqui! Fração, adição e subtração." "Está bem". Eu dava multiplicação e divisão. Eu podia não cobrar para nota, mas eu lascava conta, dava multiplicação e divisão, expressão. "Ah! Essa pequenininha aqui, não dá muito complicado."; "Está bem, não vou dar, não, pode deixar." Eu chegava lá dava era muito conteúdo. Naquele tempo eu ia sempre além. (Celi: fevereiro de 1998)

Houve uma época que a gente não podia citar nomes, dava adjetivos e não podia dizer que era adjetivo, dava substantivo e não podia dizer que era substantivo. Não sei porque. Vieram com isso para a gente, dizendo que não podia. Me lembro assim, vagamente disso, que não podia dar nome. Ah! Qualidade, ficava só na qualidade; substantivo, dar nome aos signos. Mas não podia dizer às crianças que era substantivo. Ah! Pelo amor de Deus ia chegar à 4ª série sem saber isso? Nunca! Eu acho que por isso mesmo que caiu também o nível do ensino, porque mudou, a coisa mudou. (Celi: fevereiro de 1998)

Mudou no conteúdo. Eu não tenho mais turma mas eu sinto que caiu, sabe? Ensinar só noção, não é por aí. Se você vai numa escola particular... Eu por exemplo, os meus filhos sempre estudaram em escola particular, em Acari. Os meus filhos na 1ª série faziam adição, subtração; 2ª série, multiplicação e divisão. E não estão mortos, não. São ótimos alunos, entendeu? Ninguém mata não. (Rosimere: fevereiro de 1998)

O trabalho do primário era todo pautado no livro, era um trabalho repetitivo, a prova como única maneira de avaliar, um trabalho sempre muito isolado, não havia a concepção de trabalho em grupo, não havia a concepção de que brincar é coisa séria. Enquanto a gente no CA e na 1ª, a gente podia alfabetizar e brincar ao mesmo tempo, eles não aceitavam bem isso. Um trabalho em cima mesmo de decoreba, de trabalhos chatos de fazer, trabalhos sem nenhum interesse pra criança, entendeu? (Elaine: dezembro de 1997)

TENTANDO COMPREENDER AS DIFERENÇAS ENTRE OS TRABALHOS DO PRÉ E DO 1º SEGMENTO

A multiplicidade de narrativas de um mesmo evento parece confirmar o que muitos historiadores alegam a respeito dos relatos orais: não são confiáveis. Portelli, no entanto, nos alerta: *as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes, – exatamente iguais.* (1997:16). Se não são iguais, que parâmetros temos para definir numa pesquisa a veracidade dos depoimentos? De ser verdade para o outro, respondo, pois *o reconhecimento da existência de múltiplas narrativas nos protege da crença farisaica e totalitária de que a “ciência” nos transforma em depositários de verdades únicas e incontestáveis* (POTELLI, 1997:15).

Referindo-se a Proust diz Benjamin (1996:37) que ao escrever, este não descrevia a *vida tal como foi de fato, e sim como uma vida lembrada por quem a viveu.* Benjamin afirmava que o importante para o autor que rememora não é o que ele viveu, mas o *tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou o trabalho de esquecimento.* Tecer e destecer. Para não morrer. Para inscrever essa história na história. Contar o passado para torná-lo, de certa forma, presente. Para revivê-lo ou reescrevê-lo. Para se inscrever num movimento contra-hegemônico, pois *nossa cultura (...) despreza as recordações.* (CYRULNIK, 1995:207)

Assim, assumindo as narrativas como verdades, porque verdades para si, ao fim temos que *aquilo que criamos é um texto dialógico de múltiplas vozes e múltiplas interpretações: as muitas interpretações dos entrevistados, nossas interpretações e as interpretações dos leitores.* (PORTELLI, 1997:27)

Aqui, nas falas das professoras, histórias sobre quem somos e quem são os outros. Pistas de como nos tornamos o que supostamente somos. Indícios dos sentidos que o outro nos dá. E dos sentidos que damos ao outro. Quem é esse outro

de quem falo? Porque falo desta ou daquela maneira sobre ele? Em que medida esse outro é real ou minha fabricação? De que modo é meu oposto ou meu espelho? Em que medida vejo no outro o que projeto nele de mim?

Os depoimentos aqui transcritos mostram um incessante trabalho de diferenciação entre *nós* e *eles*. Essa diferenciação traduzida nas falas produz uma oposição entre dois grandes grupos na escola: *as professoras da pré-escola e as professoras do 1º segmento*, que será logo entendida como uma oposição entre *construtivistas e tradicionais*. Na base desta diferenciação, a oposição entre futuro e passado; novo e antigo; bom e mau; modernidade e tradição. Um parecendo postular o futuro, com sua novidade, seu avanço, sua inovação. O outro, como que a defender o velho, o ultrapassado, o rotineiro, o inadequado. Duas de muitas visões simplificadoras do outro e de si. É sempre pertinente lembrarmo-nos de Freire para quem *o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo* (1997:39).

Algumas falas, especialmente nos encontros do Gefel, parecem anunciar um presente que se desliga de uma tradição, esta supostamente já desgastada pelas descobertas mais recentes da ciência da educação. O uso do livro didático, por exemplo, pela força que ainda possui nos discursos e práticas escolares, é motivo de discussão e conseqüentemente acusação em ambos os grupos. Por um grupo de professoras o livro didático é visto como marca de uma tradição já superada pelo conhecimento produzido pela ciência. A utilização do livro didático, especialmente das cartilhas, portanto, para este grupo, indicaria a face de um fazer mecanicista e reprodutivista, sem criação nem autoria por parte das professoras. Seu uso na sala é visto como a constatação do descompromisso em tornar-se uma melhor professora, uma professora-pesquisadora, ideal que habita os discursos das educadoras identificadas com os pressupostos ditos construtivistas. Por outro lado, o uso do livro didático também é visto, agora pelo segundo grupo, como objeto de prestígio tanto para os alunos quanto para os pais; um material organizador do planejamento; um

instrumento que pode servir de apoio aos estudos realizados pelos alunos; um objeto que ajuda no fazer pedagógico cotidiano. O livro, dizem estas professoras, não impede a autoria nem a autonomia, pois *no final quem manda não é o livro, mas nós*.

Estas são apenas algumas das diferentes posições que podemos identificar entre os dois grandes grupos que se formou no Instituto de Educação nestes anos de constituição das turmas de alfabetização, e nos anos que se seguiriam. É claro que tratar professores em dois blocos, como estou a fazer, é simplificar a realidade das relações internas na escola, mas aqui reproduzo os discursos que permanentemente foram ouvidos na escola e nos encontros do Gefel, e que alimentou, nestes anos, o cotidiano desta escola. Há, porém, sempre nuances, diferenças, singularidades nas pessoas, nas suas práticas e discursos, posto que os sujeitos não são homogêneos.

As prática alfabetizadoras, tanto as suas próprias, como as do outro, parecem ser vistas como homogêneas e completamente coerentes. São isto ou aquilo: construtivistas ou tradicionais; modernas ou antigas. Ou seja: mitos. Tempestades. Como superar as visões simplificadoras do outro e do seu fazer? Como compreendê-los em sua complexidade?

As práticas construtivistas são colocadas com a evolução, produzidas na superação das práticas e concepções antigas. As práticas tradicionais são colocadas na posição daquilo que já foi testado e aprovado, pelo tempo e pelos resultados. *Nada duraria tanto se não possuísse uma trama de eficácia*, dizem muitas professoras. Em ambas visões, a redução e simplificação. O outro visto como oposição. Como indesejado. Produzido por um conhecimento, como diz Morin, *incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real* (1996:14). Um conhecimento que nos torna cegos e que faz parte, como diz ainda Morin *de nossa barbárie* (p.23).

Creio que nosso desafio na escola hoje, tanto nos encontros do Gefel como no cotidiano da escola, é superar as dicotomias que mais tem reproduzido as distâncias que ajudado a nos aproximar em nossas diferenças e semelhanças, superar as

classificações e hierarquizações do outro, reduzido-o e as suas práticas. O que temos buscado no interior do Gefel e no cotidiano da escola, mesmo com nossas contradições (e talvez por isso mesmo) é criar e confirmar espaços de diálogo, de solidariedade, de compartilhamento. Não nos construímos a margem da existência do outro, salvos do contato e da relação, impermeáveis ao outro.

Como nos abrimos para ouvir o outro que diz o que eu não quero, o que não gosto, o que me fragiliza? Há que para isso se estabelecer uma relação de confiança, de escuta - não somente necessário, mas indispensável. Uma escuta que seja sensível ao outro (BARBIER, 1993).

Duvidar de nossas certezas e verdades é um importante passo para colocar em suspenso aquilo que digo e creio do outro. Mas é preciso um segundo movimento: a criação de espaços de discussão coletiva na escola. Um espaço que se expanda para a discussão aberta, franca, corajosa posto que os sentidos que temos do outro não são criações apenas individuais, mas revelam sentidos criados coletivamente. E coletivamente podem ser reconstruídos. Ao defendermos espaços de discussão na escola, estamos defendendo um outro projeto de sociedade: mais solidário e cooperativo, e em contra-partida, menos excludente e competitivo. Um projeto que cria uma alternativa à lógica neoliberal.

Em que medida as nossas ações e opções têm aprofundado a dinâmica de apartheid que muitas vezes mantemos no cotidiano de nossas relações na escola? Em medida naturalizamos as diferenças e delas nos aproveitamos posto que nos são funcionais em certas circunstâncias e por certos motivos?

A defesa de nossa lógica como a única e legítima lógica, de nosso saber como o mais correto, faz da lógica do outro, ignorância.

A imposição de uma lógica única, de um saber, o reconhecimento de um conjunto de conhecimentos como único e legítimo tem o sentido de eliminar todas as outras possibilidades, fazendo da ignorância a única

alternativa para quem não domina o conhecimento valorizado.(ESTEBAN, 2002:17)

Criar ou valorizar os espaços já existentes escola para a escuta das diferenças, das divergências, para a *disponibilidade ao diálogo*, como diz Freire (1997:152) Encontrar nas oposições a possibilidade de uma complementação, ou de um diálogo rico, onde aprendo com o outro sobre ele e sobre mim. Ver na experiência do outro, ecos da experiência de outros tantos, o que me convida a ter sobre esse outro respeito e solidariedade, aceitando-o como *legítimo outro* (MATURANA, 2001c). Ver nos caminhos traçados pelos outros, novas possibilidades de trilha. Compreender na lógica do outro e na nossa própria, erros e acertos, possibilidades e limites. Compreender que erros e acertos, limites e possibilidades são julgamentos conjunturais e relacionais. Que podem ser compreendidos como legítimas. Escutar na experiência do outro a sabedoria que a habita. Ver nas nossas experiências as marcas do outro. Tudo isso nos leva ao questionamento quanto à oposição entre construtivista e tradicionais, rótulos identitários que estão por trás da separação em dois grandes blocos das professoras do Instituto de Educação.

Talvez pudéssemos ver as diferenças como tensão e não como oposição. Ver no *presente as marcas do passado que, mesmo sendo imperceptível, precisam ser (re)interpretadas como sinais de possibilidade de luta e de transformação.* (ESTEBAN, 2002:17)

Talvez pudéssemos ver que em cada prática há continuidades e rupturas. Há um passado em cadê presente, mesmo negado. E que as *permanências ocultas e as rupturas instauradas foram amálgama* (CERTEAU, 2000:48). Esse amálgama diz sobre a falsa fronteira entre passado e futuro, assim como das práticas construtivistas e tradicionais, porque são em geral anúncios de práticas idealizadas, utopias que revelam mais desejos que realidades. A fronteira entre práticas antigas e modernas se movimenta posto que são criações e determinações conjunturais. O que hoje é visto

como procedimento construtivista, amanhã pode ser deslocado para o lugar da tradição pois:

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo. (BAKHTIN, 2000:392)

Os sentidos sobre ser construtivista e tradicional já foram outros e serão decerto diversos em tempos que virão pois os sentidos estão sempre por se fazerem.

O CHOQUE COM AS PROFESSORAS DO 1º SEGMENTO

Quando o grupo do pré chegou no primário, as pessoas achavam que esse grupo tinha vindo aqui pra dizer como tinha que ser o nosso trabalho, como a gente tinha que trabalhar. Vocês se achavam o máximo. Ao longo do tempo foram tendo uma pose lá na escola de se acharem o máximo: que o trabalho do CA era maravilhoso, que o trabalho do CA não tinha erro, que o trabalho do CA não tinha defeito. Acabavam dizendo, sem dizer, que o trabalho do resto da escola não prestava. Quem agüenta sentir isso em relação ao seu trabalho? Vocês queriam ser aceitas sem aceitar o trabalho dos outros? (Regina, 2005)

Quando o grupo chegou aqui muitas vezes eu achava que vocês pareciam saber tudo. Chegaram dizendo “Isso aqui é novo”. Quando a gente ia ver não tinha muita coisa de novo, entendeu? E, tanto é que eu falava, queria ver coisa nova e não estava vendo. A maneira de se trabalhar pode ser diferente, mas, não tem novo. Uma coisa é diferente sim, o sentido, um jeito, um tipo de trabalho de continuidade diferente. Mas, é a maneira de dar aquela atividade. Não é a atividade que era diferente, entendeu? Agora, o tipo de trabalho é o

mesmo que a gente já fazia aqui, entendeu? Eu estou dizendo pelo tipo de trabalho que eu fazia aqui. (Maria da Penha: 26 de setembro de 1997)

Aí a Carmem te convidou pra trabalhar com a gente lá no 1º segmento, pegar a orientação. Você foi por lado de lá, e não gostaram. Eu não te aceitava de jeito nenhum: o que é que essa mulher está falando? (Risos). Mas você foi conquistando a gente aos poucos. A nível de simpatia, para trabalhar em grupo. Eu lembro que eu tinha uma certa resistência contigo, sim, logo de cara. Eu acho que o novo, a gente tem resistência ao novo. (Ana Júlia: 23/09/1997)

A continuidade do que as crianças viviam na pré- escola precisava ser garantida no 1º segmento e, pela primeira vez, isto acontecia na escola. (Carmen Sanches)

À medida que mudava a postura pedagógica, mudava também a qualidade da produção das crianças. À medida que abríamos espaços para que as crianças manifestassem e expressassem suas concepções sobre a escrita, íamos nos capacitando para melhor compreender este processo, interferindo de modo a possibilitar a constituição de novos leitores e escritores. (Carmen Sanches)

Eu lembro que havia uma desconfiança completa. De ambos os lados. (Margarida: 2005)

A reação não foi boa porque elas diziam que nós éramos do grupo da Carmem, era assim que a gente ficou conhecida. Depois a gente era conhecida como do grupo da Jaque. Saiu de um lado, caiu no outro, não teve jeito. Eu acho que elas estavam querendo dizer que era do grupo que estava querendo mudar tudo. Realmente não nos receberam bem, não, mas a gente estava tão animada que a gente fazia de conta que não entendia e ia para as reuniões pra conversar, pra conquistar. Mas de fato esse grupo não nos recebeu de braços abertos. Havia intrigas, horrível, lembra? (Elaine: fevereiro de 2004)

Ficavam falando pela escola mal do nosso trabalho, comentários lá fora, conversa com outras mães, porque as pessoas misturam muito o lado profissional com o lado pessoal. O que essas professoras do primeiro segmento faziam com a gente, de CA, o grupo novo, era falar mal da gente, enquanto profissional, enquanto pessoa. (Elaine: dezembro de 1997)

A gente fez proposta de trabalhos conjuntos e elas nunca aceitavam. Por exemplo, fazer um teatrinho junto, duas turmas, chamar uma turma para assistir o trabalhinho da outra. Se elas aceitassem esse nosso movimento, então, talvez, uma troca teria acontecido. O nosso movimento, o movimento de nós pra elas, talvez tivesse ocorrido. Mas a gente também não podia invadir a sala delas elas não tinham vontade que a gente aparecesse. Uma oportunidade, que fosse pequena, podia ser desenvolvida mas elas não aceitavam. (Elaine: janeiro de 1998)

O grupo de 3ª e 4ª séries nunca se juntou em nenhum momento com a gente. Havia umas professoras mais flexíveis que, embora, elas dissessem “ah, a gente até acha interessante. Estamos começando a ver que é alguma coisa interessante, mas a gente não tem coragem”, não atacavam o trabalho do grupo. Embora elas dissessem claramente que não queriam mudar a prática, elas também não atacavam do jeito como as outras faziam. Elas aceitavam uma certa aproximação. (Margarida, s/data)

Tinha aquela relação do professor-aluno que elas faziam questão de manter: a distância, a questão da autoridade bem forte, mostrando a distância do professor e do aluno. Quer dizer, isso ainda por cima complicava mais porque não devia ser assim. Você pode ter autoridade, você pode manter o grupo com respeito um pelo outro, sem que isso seja feito de uma maneira autoritária. Você pode construir isso na sua relação com os alunos e esses professores nunca estiveram interessados nisso. Ou talvez algumas destas professoras, eu sei que algumas, não faziam isso por mal, elas não tinham idéia de que o aluno e o professor poderiam estabelecer uma relação de camaradagem. Elas não tinham idéia, aprenderam de outra forma, foram formadas de outra forma. Era a maneira como elas aprenderam como deveriam ensinar. A maneira como elas vinham ensinando há anos era sempre essa: o aluno lá e o professor aqui. Eu falo e você obedece. Eu sei e você aprende. (Débora, 2000)

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CHOQUE COM AS PROFESSORAS DO 1º SEGMENTO

Desconfiar. (Des)con-fiar. Fiar só.

Sem alguém com quem fiar, perdemos nosso interlocutor, nosso ouvinte, aquele a quem podemos confiar - confiar nossas experiências, nossas histórias, façanhas, medos. Para narrar é preciso se estabelecer uma relação de confiança. Sem ela, *desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes* (BENJAMIN, 1996:205). Em quem confiamos na escola? As falas das professoras parece responder a essa pergunta inequivocamente: a poucas pessoas.

A desconfiança parece provocar um imenso abismo entre todas nós, professoras do *grupo da alfabetização* e do *outro grupo*. Desconfiança que vibra nas palavras, em nossas recordações de um tempo que vai sendo escavado, ainda sob escombros mas que também provoca novas ruínas. Uma desconfiança na qual nos deixamos abandonar para ver no outro o nosso quase inimigo. O choque entre *nós* e *eles* parece inevitável. *Nós* que queremos mais da escola, e *eles* que desejam sempre o retrocesso. *Nós* que somos a salvação. *Eles* que são o nosso inferno.

É preciso olhar bem. Olhar de novo o que vivemos para, quem sabe, ver as origens das desconfianças, nossas e deles. Para ver nos rostos dos nossos antagonistas as marcas de nossos próprios rostos. Olhar novamente o passado para reencontrar nossas cegueiras, mas também nossas virtudes. E as dos outros. Olhar para o passado para entender o porquê de boa parte da hostilidade que nos habitava, e que ainda vive em nós.

Olhar bem para o passado para descobrir porque ainda sofremos do mal da desconfiança, da repulsa, da intolerância.

O suposto atraso que a chamada *prática alfabetizadora tradicional* imputa a escola aparece nos discursos de muitas professoras ao longo dos anos, no cotidiano da escola, nas entrevistas que fiz no mestrado e ao longo dos encontros do Grupo de Estudos, Gefel, como necessitando ser denunciado e eliminado do cotidiano da instituição escolar. São as práticas tradicionais as supostamente responsáveis pela crise que o ensino vive, crêem algumas professoras. Então, é preciso *eliminá-las*.

As professoras do pré-escolar que chegam ao 1º segmento se auto-anunciam como o novo, como a modernidade que quer espaço para se estabelecer. Se opõem as práticas das professoras do 1º segmentos, estas vistas como tradicionais, ou seja, alinhadas as formas de ensino supostamente improdutivas e ineficazes. A tradição se configura como atraso. O novo como progresso. Digo isso sabendo que na minha crítica existe uma intensa auto-crítica. Estava eu compondo o pólo das eficientes e

modernas, reafirmando o discurso da incompetência do outro. Digo isso sabendo que é preciso, por outro lado, uma certa compreensão com o que fizemos e dissemos pois que era o possível para nós naquele momento. Digo isso sabendo que de certa forma éramos reféns do discurso que produzíamos sobre o outro, um discurso que tínhamos que vigiar, alimentar, cuidar para que se mantivesse acordado. E também o outro em relação a nós. Quem domina: os discursos sobre o outro nos dominam, ou nós a eles?

Na escola, identidades fixas: *grupo do pré. Pessoal de 3ª e 4ª. Professoras construtivistas. Professoras tradicionais. Grupo do CA e 1ª série.*

Identidades cravadas em sistemas de verdade, sem, portanto, negociações possíveis. Identidades pensadas como oposições. Como marcas, fechadas em um sistema simplificador. Identidades simplificadoras dos sujeitos, de suas histórias, de suas práticas.

O outro traduzido como estranho. Tornada familiar por nossa simplificação. O outro como ilegível. Ou com uma legibilidade opaca. O que vejo no outro? Sabemos que *o olhar do outro não é neutro, é uma percepção que provoca um alerta emocional, uma sensação de convite ou de intrusão.* (CYRULNIK, 1995:42). Convidamos o outro ou o obrigamos a nos seguir? De que maneira queríamos a adesão das *outras professoras* a nossa *causa*? Em que medida nossas ações mais afastaram que aproximaram as *outras professoras*? Em nós não moraria uma ameaça constante: ao desconsiderar as práticas e concepções de ensino das *outras professoras*, não estaríamos desejando torná-las iguais a nós, matando suas experiências, eliminando suas histórias? Não estaríamos produzindo uma relação onde nos colocamos como modelo salvador para o outro? Não estaríamos com nossos procedimentos e discursos, mesmo sem saber, prometendo a morte de quem é a professora sou e sua posterior ressurreição em um novo eu: de tradicional à construtivistas. De incompetente à modelo docente. Não terá sido isso que fizemos sem saber?

O que isso me leva a pensar? Na distância. Não aquela que cria o *cronotopos* (BAKHTIN, 2000), mas a que evidencia a cegueira que nos toma a vista e na qual não enxergamos no outro nada além daquilo que queremos. Pensar a escola e o que nela ocorre não é apenas investigar as práticas pedagógicas mas é também buscar entender como as relações complexas que entre os sujeitos acontece. E isso exige tempo, um mergulho no cotidiano, como diz Alves (2001). Ao mesmo tempo, pensar em um projeto de formação continuada de professores, especialmente aqueles que pretendem focar suas ações na escola, necessita levar em conta todas essas tensões e conflitos que ora se explicitam ora se ocultam, especialmente para aqueles que não conhecem o lugar: a escola real.

As falas que trago como colecionadora, nos mostra que identificar o outro, nomeando-o, é de certa forma exercer sobre ele um certo poder: o poder de dizer quem ele é. E de reter esse existir em uma imagem fixa. Identificar o outro produz certas verdades sobre este, ao mesmo tempo que sobre quem o identifica. Ao nomear de tradicional ou construtivista, revelamos conhecimentos e desconhecimentos sobre o sujeito nomeado, posto que a nomeação raramente é aleatória, mas ancorada em alguma experiência concreta entre aquele que diz e aquele sobre quem se diz. Esta experiência, no entanto, acaba por cristalizar o sujeito, apagando os múltiplos processos de mudança, de ruptura, de deslize, movimento, cruzamento, encontro e reencontro que caracteriza a existência de cada um de nós. Skliar (2003) nos desconcerta ao dizer que *todos somos, em certa medida, outros* (p.23)

O que revelaria a resistência das professoras, de ambos os grupos? Que o outro é ao mesmo tempo aquele que rejeito e que desejo encontrar? Que busco o diálogo mas com quem não consigo falar? A resistência denunciada em muitas das falas das professoras, não seria parte de um processo onde a contradição nos habita? Resistir e aceitar. Acolher e afastar. Ouvir e só falar.

Que testemunhos damos do nosso passado? O que dizemos sobre ele? O que fazemos dessa lembrança? As memórias vão em prosseguimento, agora com o dizer sobre o trabalho das classes de alfabetização. As professoras que compunham esse trabalho no início dão seu testemunho.

COMO ERA O TRABALHO DA CA

Olha, a gente se cooperava muito. Eu lembro que na época eu dividia com a Márcia Guimarães a sala. E tanto ela quanto eu, a gente tinha tempo para isso. A gente sentava, as duas, depois da hora, para conversar, questionar, até pra estudar... E as salas eram perto uma da outra, favorecia uma sempre estar na sala uma da outra, trocando. Quando não conseguia lembrar de alguma coisa ou não sabia como dar aquela matéria, a gente ia para sala da outra. A gente juntava muito as turmas uma da outra para poder cantar junto, para fazer atividade junto. (Ana Júlia: 23 de setembro de 1997)

Foi difícil. Quando a gente passou para o primeiro segmento começou a ter Jaqueline. Foi Jaqueline e Carmem, as duas para fazerem esse trabalho. A Jaque foi a nossa orientadora. O que a Carmem fez na pré-escola, a Jaque foi fazendo no primeiro segmento. E às vezes, até pior. Acho que a pior parte foi a da Jaque (risos) porque a Carmem teve a dificuldade natural de implementar uma idéia nova no pré, mas a Jaque teve de enfrentar os inimigos todo o dia querendo cortar o pescoço. Então, acho que foi horrível, horrível. Muito trabalho, muito trabalho de um só. Quer dizer, só tinha Jaqueline para fazer frente a um grupo enorme que não queria aceitar aquilo, aquela mudança. (Elaine: dezembro de 1997)

Eu acho que as pessoas do CA e da 1ª tinham caráter, eram pessoas responsáveis, que acreditavam na escola pública, em que ainda acreditam. Então, quando uma pessoa, um grupo desses, encontra duas pessoas que querem ajudar e que sabem ajudar... (Margarida, outubro 2004)

Se a Carmem e a Jaque não tivessem aparecido a gente ia continuar tudo do mesmo jeito, eu acho. Ninguém teria saído do lugar porque cada vez menos a gente tem condições de

estudar, cada vez mais a gente olha pro lado e não encontra parceiros. Então, nós não teríamos mudado nada eu acho. Cada vez a gente ia ficando mais sozinha e talvez até algumas de nós tivesse desistido. (Elaine: dezembro de 1997)

REFLEXÕES SOBRE COMO ERA O TRABALHO DA CA

Como era o trabalho da Classe de Alfabetização? É possível dizer? Aqui opto por destacar as falas que se referem a um elemento identificado como fundamental no trabalho deste grupo na escola: a relação de cooperação e companheirismo existentes entre as professoras das Classes de Alfabetização e 1ª série. Não trarei aqui as muitas falas sobre a organização metodológica e os pressupostos epistemológicos do trabalho alfabetizador nesta escola, posto que nos outros tópicos, deles encontramos pistas.

Falo aqui do que as professoras de modo geral afirmam ser uma forte experiência no grupo de CA e 1ª série: a cooperação. Esta parece caracterizar a natureza de nosso fazer cotidiano da escola. As professoras dizem que a parceria podia ser vista no lugar da competição, que isto permitia encontrar no outro um co-participe, um aliado no trabalho alfabetizador no Instituto de Educação naqueles anos passados. As falas revelam que a competição é negada como valor e como prática. Suas modalidades são apontadas como entraves para um trabalho coletivo - uma utopia que estaria presente desde o início da formação deste grupo.

Em relação à competição afirma Varella (2001) não ser algo natural, como pregam muitos, pois:

o compartilhar é em nós um elemento que pertence à nossa biologia, não pertence à cultura. Pelo contrário, vivemos atualmente uma cultura que nega o compartilhar, porque estamos supostamente mergulhados na maravilha da competição. (p. 93)

Como nos fala Santos (2000), *a ética liberal se tornou dominante da racionalidade moral-prática da modernidade*. Trata-se como ele mesmo diz, de uma concepção estreita de subjetividade, entendida como profundamente individualista. O que este autor no adverte é que o novo conhecimento, este visto como emancipatório, exige para o seu funcionamento que construamos uma nova ética partindo de dois princípios: o da responsabilidade coletiva e o da participação.

A solidariedade enquanto forma de conhecimento é a condição necessária da solidariedade enquanto prática política. Afinal, como nos diz Morin (1996: 99) *no limite tudo é solidário*. Mas a solidariedade precisa ser vivida, como ainda nos diz Morin (1996:135), e não é algo que possa ser imposto. A solidariedade entre as professoras do grupo de CA e 1ª série surge pela necessidade e se aprofunda pela precisão da sobrevivência. É preciso um aparato de ajuda e cooperação para superar as dificuldades que este grupo vai encontrar num espaço novo, repleto de tensões e conflitos.

Num mundo onde as práticas de cooperação muitas vezes são vistas como fraqueza, buscar uma outra forma de relacionamento humano e profissional é buscar uma lógica que reconheça e legitime o diálogo entre as diferentes vozes e ações.

Nos diz Santos que *toda responsabilidade é co-responsabilidade* (2000:113). Assim, a solidariedade se expressa em diferentes contextos mas sempre tendo por base o diálogo e a luta contra a desigualdade. O diálogo também será a alicerce da prática de formação continuada que na escola iria surgir a partir deste grupo de professoras. A troca de experiências, a partilha do que vivemos, do que sabemos, do que ainda não descobrimos, do que inventamos, e também de nossas dúvidas e incertezas no

espaçotempo da escola faz parte idéia da reflexão sobre a prática como reflexão solidária, como *reflexão compartilhada*, tal como a entende Pérez Gomes (2001).

Na prática de solidariedade e cooperação, o outro que seria apagado torna-se visível. Sua prática a ser aniquilada, é revisitada. Sua voz que seria calado, toma altura. A *postura investigativa* da qual no fala Garcia e Alves (2002) é assim fruto não de uma ação individual e que terá reflexos somente pessoais, mas trás implicações para todo o grupo de professoras. A formação é assim um processo coletivo, solidário, não solitário. Plural, não singular. O compromisso pela formação de todos exige a construção de uma rede de solidariedade. Assim, vemos no cotidiano da escola, as vezes insignificâncias, atos de pequena monta, mas revelam as ações desta rede de solidariedade. É o que uma das professoras do Gefel chama freqüentemente de rede de sustentação: *sem essa rede, eu fico muito vulnerável*.

O compromisso é sempre solidário e vê no outro um sujeito. Não está amparado por ações de falsa generosidade mas espera ser útil verdadeiramente.

Nunca é tarde lembrar que ser companheira, como a origem etimológica da palavra nos afirma, é aquela com quem repartimos o pão. O pão, as dores, os sorrisos, as conquistas, as utopias de ser professora, de ser alfabetizadora em uma escola pública, de sonhar por uma escola mais solidária e dialógica.

O ENFRENTAMENTO COM A DIREÇÃO

Nós? É?!? A gente vivia tendo problemas com a direção porque a gente era politizada e questionava. Porque a gente pensava. Era um grupo que pensava, era um grupo que atuava, que tentava ser atuante dentro da escola, não aceitava as coisas de cima, de qualquer forma. (Ana Júlia: 23 de setembro de 1997)

Uma direção que não apoiava. Jaqueline lutando contra tudo e contra todos. Ainda tinha a gente enlouquecendo ela “como é que faz, Jaqueline?” Ela tinha que resolver tudo, que horror meu Deus. Eu até me arrependo de ter exigido tanto da orientadora, pobre coitada. E tinha uma diretora que queria massacrar; as professoras que não ajudavam o grupo a trabalhar, era horrível demais ... (Elaine, 2000)

As pessoas responsabilizam esse grupo por tudo que aconteceu na escola de diferente. Tudo de ruim que aconteceu é culpa do grupo. Porque o grupo chegou com uma coisa nova e as pessoas não têm idéia de que a vida vai mudando e que as coisas vão acontecendo. Se não fosse esse grupo teria ido pra lá outras pessoas, poderia ter acontecido outras coisas que causassem outras mudanças. Mas como esse grupo foi, e um monte de coisas começou a acontecer, então, decididamente, esse grupo vai ser culpado até o resto da vida. (Margarida, 1996)

A diretora não dava apoio ao nosso trabalho. Todas as coisas que ela fez não eram claras. Ela nunca sequer entrou na sala da gente e tinha certeza que a gente não sabia trabalhar. Ela chegou a escrever um documento para a Secretaria de Educação dizendo que a gente não alfabetizava as crianças, que as crianças escreviam javanês. A gente sabe que ela recolheu material das nossas turmas sem falar com a gente, e mandou pra Secretaria para demonstrar essa coisa que ela dizia que era: que as crianças não estavam aprendendo a escrever. Ela afirmava que se a gente desse uma cartilha pra as crianças, em dois meses eles estariam alfabetizados. Quer dizer, ela fez todas essas coisas, agora nunca foi à nossa sala. O que ela fez na primeira oportunidade, quando achou condições favoráveis, quando teve condições, foi retirar a orientadora que dava suporte a esse trabalho, dizendo que era incompatibilidade pedagógica. Que absurdo meu Deus. (Elaine: dezembro de 1997)

Eu acho que ela fez porque é aquela questão do poder. Eu acho que ela tinha inveja da orientadora porque era jovem, sabia uma porção de coisas novas, estava implantando um trabalho diferente e que ela sabia que era legal. Ela podia dizer isso lá na Secretaria e tal porque ela queria que aquilo acabasse, tinha alguém que estava tomando o terreno dela. Ela sempre quis que as coisas boas da escola só acontecessem através dela. Ela passava essa imagem. A gente percebia isso. Ela sempre gostou de manipular o pessoal. Era uma pessoa populista. Como é que uma pessoa populista como ela, demagógica, ia permitir do lado dela uma pessoa fazendo sucesso? Uma orientadora fazendo um trabalho que ia sobressair e os louros não iam ser dela? Podia ser se ela quisesse se aliar ao nosso trabalho mas ela era burra naquilo e atrapalhou a gente. (Elaine: dezembro de 1997)

Eu nunca gostei de bater de frente com ninguém. As pessoas começaram a ficar com medo. Em todas as reuniões havia briga. Vocês sempre reclamavam de tudo. Eu acho que era diferença de ideologia da orientação, com a direção. Havia um choque de ideologia. Por exemplo, a direção achava que vocês não deveriam alfabetizar pela script, que tinha que ser

na manuscrita. Ela achava também que vocês demoravam muito para passar de uma letra para outra e que isso atrapalhava o andamento. É o choque de idéias. (Edir, março de 1999)

Olha só, esse grupo de 1ª série tinha dificuldades com as direções, com as direções que passaram, Vera primeiro, depois Jussara, depois Losangeles. (Rosimar, fevereiro de 1998)

A Solange é nossa diretora agora. Nós temos que ser submissas a ela? Temos sim. A Losangeles que foi nossa diretora, sofreu muito. Ela dizia “não era isso que eu queria. Não era isso que eu pensava”. Ela sempre foi uma pessoa legal com a gente e sofria porque eu nunca vi Losangeles lá dentro do gabinete falando de nenhuma de vocês. Ela só ficava triste por não ter entrosamento. (Carmem, fevereiro de 1998)

Eu acho que vocês batiam de frente com a direção justamente porque se achavam discriminadas. Achavam que a gente não fosse dar crédito ao trabalho de vocês. Por quê? Porque não passavam as experiências de uma forma livre, de uma forma, vamos dizer, de troca. Vocês tinham que passar o trabalho para as mais antigas de uma forma diferente, como experiência, e procurar cativar a atenção para vocês levarem avante o que vocês sabiam. Vocês se fecharam, vocês contestavam, vocês não sabiam conquistar. É o que eu percebia. Eu nunca falei isso para ninguém, estou falando para você. (Rosimar, fevereiro de 1998)

Vocês não cumpriam as ordens, nada vocês queriam fazer. Por quê? Não sei. Será que não era por causa do partido também? Você não acha que foi um pouco por causa do partido político de vocês, não? Você não acha? Para mim era isso. Você sabe que o PT é um partido meio do contra. É claro, vê as coisas erradas e quer consertar, não é verdade? (Edir, 2000)

Se vocês tivessem tentado chegar a direção, no caso a Vera. Chegar de uma forma mais inteligente... Vocês não foram inteligentes, esse é a palavra exata. Principalmente você que encabeçava tudo. Você era fogo! Se você fosse inteligente chegava de outra forma e vocês iam conquistar tudo que vocês quisessem, mas aquela forma que eu te disse, ela nem precisava saber que você estava querendo mudar. (Edir, 2000)

O QUE O NOSSO ENFRENTAMENTO COM A DIREÇÃO ME FAZ PENSAR?

Qual o papel da direção em uma escola? O que ela representa? Como é exercida sua autoridade? Em que medida a direção é, de fato, uma autoridade na escola? Estas são algumas perguntas que podemos nos fazer ao pensar sobre a relação entre professoras e direções no espaço escolar. No Instituto de Educação as ligações entre as professoras do grupo da Classe de Alfabetização e da 1ª série são tensas, conflituosas, como podemos ler nos depoimentos acima. A relação é de enfrentamento.

Sennett (2001), nos ajuda a entender um pouco mais essas relações ao discutir a idéia de autoridade. O autor afirma que tradicionalmente autoridade é identificada com *a capacidade de guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência a um padrão apresentado como superior*. A capacidade de impor disciplina e de inspirar medo seriam, portanto, as qualidades identificadas em uma autoridade. Sennett ainda nos lembra que comumente as palavras *autoridade* e *poder* são entendidas como sinônimos, o que nos mostra de que maneira a autoridade é vista: como exercício do poder. Hegemonicamente, de um poder autoritário.

A raiz de autoridade é "autor"; a conotação é que a autoridade implica algo de produtivo. No entanto, a palavra "autoritário" é usada para descrever uma pessoa ou sistema repressivos. (2001:31)

Que tipo de autoridade exercia a direção do Instituto de Educação? Para nós, um papel claro de intimidação. Como *governar* mais facilmente? Criando um contexto onde nos tornamos objetos do controle de sua autoridade. Controlar completamente parecia ser o ideal do poder autoritário. A disciplina era desejada não apenas para os alunos mas também para as professoras: disciplinar para governar. Não podemos esquecer a conjuntura específica do Instituto de Educação onde estes acontecimentos se deram: um período de direção não eleita mas indicada pela Secretaria de Educação do Estado. Comprometida com aqueles que lhe colocaram no poder, a direção nos parecia tentar cumprir claramente seu papel de implementadora de um projeto oficial

para a escola. Por ser uma instituição central e de grande visibilidade regional, o Instituto de Educação seria palco durante os anos que se seguiriam de sucessivas lutas políticas e jogos de interesse.

A disciplina, a ordem entre os professores, nos parecia ser exercida pelo temor. As constates ameaças de afastamento da escola era uma das armas mais poderosas. A ameaça logo se tornou uma realidade com vários casos de professoras sendo afastadas supostamente por causa justa (nunca explicada totalmente, nunca discutida coletivamente). O modelo de direção geral é seguido pela direção do 1º segmento e também com nuances, pelos demais segmentos. Também ali as ameaças se intensificam e outro argumento começa ser usado: a divergência quanto ao trabalho pedagógico realizado pelas professoras.

Em que medida o reconhecimento da autoridade de alguém se relaciona com a legitimidade que damos ou não a essa pessoa? A resistência à autoridade do outro estaria ligada ao não-reconhecimento de sua legitimidade enquanto autoridade?

Como lidar com o outro que se coloca contrário a nós? Que nos desautoriza, a nós e nossa autoridade? Como ver no outro não a ameaça a minha autoridade, mas uma possibilidade de fértil diálogo?

Como exercer um poder na escola, me pergunto, que não signifique intolerância com o diferente, que não negue nem esconda os conflitos, mas que respeitando as diferenças afirme o direito de cada um em continuar diferente, e de aprender com as diferenças? (FREIRE, 2001c: 116)

AS DIVERGÊNCIAS AO TRABALHO DA CA

Eles reclamavam muito era a questão de aluno sair da CA e da 1ª sem ler totalmente, sem conhecer letras, todas as letras, sem escrever. E tinha o problema da caixa alta, lembra da letra? Que eles não admitiam. Tinha que sair da 1ª série escrevendo de mão dada. Eu lembro que elas criticavam muito isso. Que as crianças não sabiam organizar nem usar o caderno. Que quando chegava na 2ª série elas tinham que passa um mês antes de dar conteúdo ensinando como é que se escreve no caderno. Aquela coisa de centralizar título, usar parágrafo. Reclamavam da questão da ortografia, que os alunos escreviam muito errado. Ah, isso era muito... . (Ana Júlia: 23 de setembro de 1997)

Eu lembro que a nossa equipe foi a equipe mais atingida. De repente as outras professoras de séries mais antigas, mais adiantadas, começaram a falar que as crianças não estavam aprendendo, que a nossa prática não servia pra nada, isso eu lembro. Que a gente não sabia ensinar, que nós éramos muito falhos. Diziam que não entendia como é que saía criança do CA e da 1ª sem saber ler e escrever direito, sem saber ortografia, sem pontuar direito, não sabia onde punha vírgula. Foi uma reunião de pega prá quebrar danado. De repente as nossas turmas eram as únicas turmas fracas do Colégio. . (Ana Júlia: 23 de setembro de 1997)

Primeiro o novo é difícil mesmo e era uma coisa muito nova, era uma coisa muito de pensar. Se agente parar para pensar... a professora que trabalha toda a vida com cartilha, que acredita no a e i o u para depois o ba, be, bi, chega lá na CA não tem cartilha, não tem prova, não tem esses elementos tradicionais. É muito difícil mesmo. E ficou todo mundo de cabelo em pé. E a Jaque também, às vezes, acho que não tinha sorte, fazia uma colocação, sei lá. Ai o povo ficava doido. Acho que as pessoas ficavam com inveja, inveja mesmo de ver a Jaqueline chegar, ter capacidade pra mudar tudo, entendeu? Ver a gente atrás dela “Jaque, Jaque como é que faz?”, “tem que ser a Jaque, tem que ser a Jaque, chama a Jaque ...” Tudo era a Jaque. Não sei se elas tinham inveja, inveja de um movimento novo que era de um grupo trabalhando junto. Elas não sabiam trabalhar juntas. Acho que essa inveja não está nem no consciente, não. Eu acho que era isso, elas estavam com inveja de ver aquela coisa acontecer. A gente produzir, o trabalho era interessante, as crianças adoravam, todo mundo tinha o que falar, todo mundo tinha o que ver do nosso trabalho. A gente trabalhava igual a umas loucas, né? Eu acho que aquele movimento, teve a tal inveja que não sei se elas se davam conta de que tinham inveja daquele movimento nosso, de professoras mal remuneradas trabalhando com mais empenho. (Elaine: dezembro de 1997)

As pessoas diziam que as crianças não aprendiam a ler, que nós não ensinávamos as crianças a ler. Inclusive a diretora dizia que as crianças escreviam em Javanês. Ela não aceitava que as crianças tivessem erros em ortografia e nós entendíamos que a criança podia escrever foneticamente. O mais interessante era desenvolver a idéia dela, era a riqueza do texto, e que a questão ortográfica ela resolvia depois. A gente ouvia piadinha na sala dos professores. A gente sabia pelas mães que vinham comentar que a professora tal tinha dito isso e aquilo da gente, do nosso trabalho. Até convite a gente fazia para que elas fossem à nossa sala passar

assim um tempo conosco mas elas não iam e criticavam, quer dizer, não podiam criticar. (Margarida, setembro de 2003)

E que movimento vocês faziam para conhecer os trabalhos das outras professoras? Não esse movimento não havia realmente. (Edir, 2000)

Hoje eu me dou conta que a gente também não ia à sala delas. Era uma coisa difícil na escola, mas volto a falar: a questão de estar junto era fundamental, e nós. Muitas vezes, não tivemos sabedoria de ficar perto de quem a gente achava que não era como agente. (Margarida, março de 2005)

OLHANDO DE NOVO AS DIVERGÊNCIAS AO TRABALHO DA CA

As falas das professoras nos mostram que eram muitas as divergências cultuadas entre as professoras da CA e 1ª série e as demais professoras. Eram divergências quanto à letra utilizada na alfabetização, se cursiva ou script; divergências quanto aos modos de uso do caderno; quanto aos critérios de indicação estar ou não a criança alfabetizada; divergências quanto aos conteúdos ensinados; aos métodos utilizados; aos procedimentos de correção; de avaliação ... Enfim, a todo um conjunto de modos de pensar e agir, entendidos e expressos por cada um dos grupos como contraproducentes por critérios divergentes.

Mas seriam apenas de natureza metodológicas o que as divergências entre as professoras expressavam? Ou haveria mais? O que poderia estar sendo ocultado na falas daquelas professoras?

Fazendo um retorno as minhas próprias memórias, posso lembrar como era intensa a discussão sobre o melhor método de alfabetização a ser utilizado na escola nos idos das décadas de 80 e 90. Quando iniciei meus estudos no curso normal e logo depois como docente, pude ver que boa parcela das professoras daquela escola ainda se encontrava no campo das defensoras do método natural, organizado e implementado por Heloisa Marinho, no Instituto de Educação, a partir de 1943. Esta metodologia, segundo Rizzo e Legey (1981:1), professoras do Instituto de Educação durante muitos anos, tinha por objetivo:

Reduzir ao máximo, ou evitar, na sua totalidade, as falhas comprovadas nos métodos existentes e manter todas as vantagens obtidas no desenvolvimento de habilidades de compreensão dos métodos especializados, aliadas às vantagens de desenvolvimento de habilidades em enfrentar palavras novas, melhor alcançadas através do método fônico.

Lembro-me de como a defesa do Método Natural como a melhor metodologia, como a mais eficiente e adequada abordagem para o universo infantil, era feita com paixão. Nos cursos adicionais, onde lecionei durante um breve período, a presença de Eliane Legey e de um grupo de professoras que havia trabalhado no pré-escolar, muitas sob orientação de Heloísa Marinho, garantia a hegemonia deste processo de ensino. Não havia espaço fácil para a discussão de outras possibilidades de alfabetizar.

FERREIRO e TEBEROSKY chamam a atenção da ênfase enganadora que temos dado a discussão dos métodos de alfabetização na escola.

Apesar da variedade de métodos ensaiados para se ensinar a ler, existe um grande número de crianças que não aprende. Juntamente com o cálculo elementar, a lecto-escritura se constitui num dos objetivos da instrução básica, e sua aprendizagem, condição de sucesso ou fracasso escolar. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1989: 15)

Tradicionalmente a discussão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido colocada como uma questão de método. A preocupação tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, resultando, assim, numa polêmica em torno de dois tipos fundamentais: os métodos sintéticos e os métodos analíticos, polêmica que ficou conhecida como *a querela dos métodos* (BRASLAVSKY:1973). Os primeiros participantes desta *querela* podem ser resumidos como os que partem de elementos menores que a palavra. Os segundos como os que iniciam o ensino da língua pela palavra ou por unidades maiores.

Inúmeras pesquisas têm discutido e comprovado que as crianças chegam à escola com muitas informações sobre a linguagem escrita, que a idéia de uma criança nula, sem conhecimentos, uma tabula rasa a adentrar na sala de aula, raramente ocorre na escola. Apesar disso, essa visão de aluno parece povoar o nosso imaginário.

Essa *cegueira* vem alimentando de falsas informações às práticas alfabetizadoras na escola, pois partem do pressuposto de que iremos ensinar a quem nada sabe. Assim naturaliza-se as práticas que *partem do começo*, sendo este, não o que sabem as crianças sobre a língua que está no mundo, mas o que os métodos e as cartilhas indicam que deva ser o começo. E o que deva ser a língua: uma simplificação da língua real. Esta *invenção escolar* que as crianças não encontram em lugar algum, apenas na escola, pouco ou nada contribui para que emancipação dos alunos e alunas. O conhecimento escolar será assim, um *conhecimento-regulação* (SANTOS, 2000).

Qualquer que seja o método utilizado, seja ele sintético ou analítico, os pressupostos se identificam. Um deles está na defesa de que, inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica. Aprender a ler é meramente a aquisição de uma técnica de decifrado do escrito. Escrever é visto, nesta perspectiva, como transcrição gráfica da linguagem oral, uma perfeita correspondência entre som e letra.

Em geral o resultado é uma prática alfabetizadora que dicotomiza a aprendizagem em dois momentos, entendidos como necessários e naturais à aprendizagem: um momento mecânico, onde se aprende a língua como uma técnica de repetição. E um segundo momento, quando a mecânica é substituída pela compreensão.

O que podemos perceber é que, mais uma vez lembrando Braslavsky, a ênfase dada à discussão acerca dos métodos está fora do lugar, é uma querela, posto que, como concorda Ferreiro: *o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem.*

O conhecimento da linguagem escrita não é produzido por qualquer método, mas é tecido em complexas relações dos sujeitos entre si e o mundo escrito, em movimentos em nada lineares ou cumulativos, mas sempre complexos e singulares. Então me pergunto: como ensinar todos a partir de mesmos procedimentos de ensino? Como imputar aos sujeitos singulares, a homogeneidade dos métodos e processos? E ainda: como lhes exigir mesmas respostas em momentos de avaliação, entendida e vivida como formas de controle?

No Instituto de Educação mas também em muitas outras escolas brasileiras, um trabalho representou à época uma ruptura na maneira como entendíamos os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Se hoje temos muitas críticas a respeito de como a aprendizagem da lecto-escritura era ali descrita, naquela época, metade da década de oitenta, significou uma importante contribuição àqueles que já se incomodavam com *a querela e a verdade dos métodos.* A Psicogênese da Língua Escrita representou, como Sampaio (2003:13) afirma, ao analisar em sua tese de doutorado a prática alfabetizadora no Instituto de Educação, um deslocamento *de nossas atenções de quem ensina e as técnicas e métodos utilizados para alfabetizar, para quem aprende e como aprende.*

O trabalho, resultado de uma investigação experimental realizada em Buenos Aires, entre os anos de 1974 e 1976, com crianças de educação infantil e ensino fundamental, foi entendido por muitos como método de alfabetização, apesar das autoras afirmarem que:

não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem.
(FERREIRO e TEBEROSKY, 1989: 15)

Até que ponto também nós fomos seduzidos pelo canto da sereia que via no construtivismo a sedutora e sempre mágica salvação? Até que ponto ficamos embriagadas e cegas, impedidas de entender não apenas em nossas opções mas também nas opções das professoras que de nós discordavam, possibilidades legítimas de entender a aprendizagem? Até que ponto ao defender tão intransigentemente a *nossa verdade*, restava ao outro o lugar de quem supostamente defende *a mentira*?

A escola é um espaço complexo, constituído de relações também elas complexas. Não é simples tentar compreender como nós, mas também o outro, compreende.

Até que ponto também nós não fomos tomados de intolerância, desejosos do enfraquecimento do outro, pois que assim nos fortalecíamos na escola? Em que medida também nós não criamos um método, aqui o construtivismo tornado uma metodologia, e o tomamos como *a nossa verdade inegociável*, nos tornando inflexíveis ao olhar do outro?

Não haveria em nossa fala uma visão salvacionista e onipotente: salvar todas as crianças de uma escolaridade supostamente conteudista? Não teria sido essa postura uma das causadoras da formação e aprofundamento de dois grupos na escola, construtivistas e tradicionais, que antagônicos talvez tenham se tornado mais

por um sentido atribuído externamente ao outro do que por uma oposição de concepções de fato?

Em que medida buscávamos captar a complexidade dos fazeres docentes, nem construtivistas nem tradicionais, posto que seriam arremedos de práticas. Buscávamos de fato compreender na sua complexidade as práticas reais das outras professoras, enxergando na suposta coerência de seu fazer (uma tradicional coerência) as contradições que não permitem que classifiquemos o outro, hierarquizando seus fazeres em construtivistas ou tradicionais? Como não avaliar as professoras ou definir suas práticas em construtivistas ou tradicionais, usando para isso parâmetros que valorizam padrões e critérios simplificadores?

O nosso desafio é hoje conseguirmos nos interrogar sobre nossas experiências passadas na escola. Por mais que nos incomode. Por mais que nos enfeie. Essa interrogação deve provocar não mágoa ou desalento, sentimentos paralisantes, mas desejo de transformação. Esperança de transformação. Da escola. Nossa. Sem interrogarmo-nos hoje a respeito do passado, sem revisitá-lo com toda a contundência que a boa crítica possibilita, não será possível gerar novas utopias e reacender os sentidos perdidos nos antigos sonhos ainda não realizados de uma escola mais democrática, solidária e tolerante. A escola pode ser este espaço. Para isso, precisa ser um espaço de permanente reflexão sobre a experiência vivida por todos no cotidiano da escola.

O desejo por uma escola mais dialógicas implica olhar e se interrogar sobre o que ela tem produzido historicamente. Uma das miradas precisa ser em relação ao fracasso escolar. Dados divulgados em jornais e revistas em 2003 revelam que a escola não vai muito bem. Um desses dados se refere ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), envolvendo diferentes países. Em 2003, cerca de 200 mil alunos de 32 países participaram desta avaliação. De acordo com os dados

do PISA, a proficiência em leitura de estudantes brasileiros de quinze anos é significativamente inferior à de todos os outros países participantes da avaliação.

Outro dado significativo se refere ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Da avaliação realizada em 2001 e divulgada em 2003, apenas 4,48% dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos. Segundo o SAEB, 36,2 dos alunos estão começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série. 59% dos alunos da 4ª série apresentam acentuadas dificuldades em relação ao aprendizado da leitura e escrita. Sendo que destes, 37% dos alunos estão em estágio crítico e 22% em estágio muito crítico, o que significa que não sabem ler.

Para o SAEB o estágio crítico é aquele onde os alunos não são “leitores competentes” pois lêem de maneira truncada uma frase simples. Já os muito críticos são aqueles cujos alunos não estão alfabetizados. São alunos que não conseguem responder aos itens da prova.

Se é verdade que estatísticas e testes não representam a totalidade e complexidade da escola e dos alunos, é verdade também que estes são dados trazem pistas sobre o que tem efetivamente ocorrido na escola.

Sem nos interrogar sobre nossas práticas, não apenas as de cunho mais pedagógicas mas as práticas humanas, éticas, relacionais, não vamos conseguir discutir nossas diferenças e semelhanças e perceber que se estes dados estão a indicar uma crise na educação, isto não se deve pelas práticas e concepções de alfabetização menos conservadoras, posto que hegemonicamente ainda os processos de ensino mais tradicionais lideram.

O FIM DO TRABALHO

Foi se esfacelando, né. Foram minando a gente. Foram desestruturando a nossa equipe. Quer dizer, conseguiram tirar algumas pessoas, desestruturar. Não! Porque você ainda tem relação com algumas pessoas que estavam envolvidas. Continuaram, estão fazendo mestrado hoje, pós. Você ainda faz esse intercâmbio na escola, tem o Gefel. Esse laço, você não perdeu, né? Eu, infelizmente não estou mais nesse meio. (Ana Júlia: junho de 2002)

Tiraram você da escola. Alegaram que era discordância pedagógica. Divergência! Divergência pedagógica! Pinçando algumas pessoas, as principais pessoas, seria mais fácil esfacelar o grupo. Regina Rublesk, sofreu, serviu de bode expiatório. Você, o Cláudio... eram pessoas que incomodavam. Porque eram pessoas questionadoras, que levavam, impulsionavam o grupo a pensar. A tirar a máscara. Ó, gente, enxerga atrás da máscara! Então, como eles não queriam esse grupo lá dentro porque ele derrubaria uma direção, que não interessava, era mais fácil eliminar. (Ana Júlia: 23 de setembro de 1997)

No final do ano de 95 houve aquela reunião. Entrou a Los Angeles, nossa diretora na época, para avaliar quem ficaria no segmento, porque ela estava querendo organizar o próximo ano e discordava de algumas posturas de alguns professores. (Ana Júlia: 23 de setembro de 1997)

Ela queria fazer a limpa na gente. Quem não interessava, ela foi colocando divergência pedagógica, como no seu caso. E com isso foi eliminado, porque não servia na gestão dela. E até pra filme de terror, né? Se você ameaça, rola a cabeça de um. Quem não tem coragem se retrai, né? Não enfrenta. Eu lembro que aquela reunião foi uma confusão, que eu não tenho, eu não lembro de tantas falas, assim, só lembro de algumas atitudes assim rápidas, porque foi um bate-boca horrível, de todo mundo querer falar ao mesmo tempo. (Ana Júlia: 23 de setembro de 1997)

Eu lembro como se fosse hoje da última reunião. Não houve diálogo. Foi horrível. Eu lembro que mesmo você dizendo que ia trabalhar do jeito que ela queria, ela não deixou você ficar. Eu lembro muito bem. Ela dizia que não queria mais você na orientação pedagógica por causa da letra que você defendia, a letra caixa alta. Me lembro de você dizer: mas se é problema é de letra, eu mudo a letra. Vou defender que se use caixa-lata. Posso ficar? Você falava assim. Eu lembro muito bem disso. Se o problema fosse de letra, quando você aceitou a letra que ela queria, o problema tinha se resolvido. Lembro que você foi aceitando tudo: está bem, nós não usamos mais tabela. Então ela falava: não é mais esse o problema. O problema é da letra porque vocês usam caixa alta. Vocês diziam assim: então tudo bem, a partir do ano que vem vou defender a letra cursiva. “posso ficar na escola?”; “vou dizer não”. Estou

dizendo, cada vez que dizia para ela “tudo bem, então é esse o problema?” , ela dizia “não, porque tem o outro, tem o outro, tem o outro”. No final, não tinha mais argumentos de dizer. (Elaine, 2000)

Ai a Los Angeles me diz que ia sair da sala, que ela ia pensar no que a gente disse, que não podia dar uma resposta agora para o pedido que todas as professoras fizeram para eu ficar na escola. Ela saiu, acho que demorou uma hora, mais ou menos. Eu fui atrás dela. Aí entrei na Secretaria. Ela me disse que eu ia sair da escola. E ai a gente brigou. Ela gritava, eu gritava. Ela me disse que eu tinha uma opção que era ir para o adicional. “Eu não vou para ao adicional, eu vou ficar nessa escola! Eu fiz concurso!”; “Mas eu sou diretora!” ; “Você é diretora mas eu sou professora!” (Jacqueline, 1997)

ERA MESMO O FIM DO TRABALHO?

Hegemonicamente a diferença representa a desordem. Na desordem, o caos se evidencia. E o caos nos inquieta, nos confunde, precisa ser ordenado, contido, limpo, apagado... excluído. No lugar de ser enfrentado, o outro, que representa a desordem, precisa ser eliminado. Para nós era essa a idéia que movia a diretora da escola em relação a nós, que formávamos o grupo de CA e 1ª série: a eliminação da diferença. Mas hoje, me pergunto: não terá sido esse também o nosso movimento na escola em relação às *outras* professoras que não pertenciam ao grupo das construtivistas: eliminar as diferenças em favor de uma certa ordem – a nossa? Em que medida o que vivemos reflete o que tínhamos feito, mesmo sem saber, mesmo sem querer?

Sennett (2001) afirma que a autoridade busca tradicionalmente manter uma força sólida, garantida e estável. O desviante, o diferente, ameaça a autoridade por denunciar sua fragilidade em exercer o poder. O desviante precisa, assim, ser afastado, eliminado - e melhor se sob o discurso de sua própria culpa: *fora afastado da escola porque sua não-competência, porque não produzia o desejado, porque não se ajustava às regras, inadaptado e distante que era do modelo esperado*. O afastamento do desviante tem

por objetivo torná-lo inofensivo, medroso diante do poder do outro que exclui. Servir como acontecimento exemplar. Era assim que, acreditávamos, a direção das escola pensava.

Em termos de etimologia, *excluir* tem sua origem no verbo *excludere, expulsar alguém*. Skliar (2003: 92) se referindo ao sentido aqui exposto nos diz que expulsar alguém - ou uma coisa - significa então por para fora de um sistema fechado alguém que (hipoteticamente) ocupava ou deveria ocupar o lugar. O sentido da exclusão remete a uma consideração dos lugares e da falta de lugares do sujeito que é excluído.

A marginalização do outro produz uma cegueira: não vemos que o afastamento do diferente não cumpre necessariamente seu papel de impedir que ocupe um lugar. Colocado a margem, o poder esquece que as margens são criações humanas: onde parecemos ver apenas o limite marginal, podemos enxergar o início de um novo lugar. Para nós na escola, o novo lugar que começava a se configurara era o Gefel.

A exclusão de três professoras da escola, dentre elas eu, que exercia a função de orientadora pedagógica das professoras alfabetizadoras, provocou inicialmente uma desorientação em todas nós. O que fazer? Que procedimentos tomar para que nossa história não fosse transformada em esquecimento? Para que não ficasse congelada numa *imagem eterna de passado*, mas que se conservasse como *uma experiência única* (BENJAMIN, 1996:231)? Excluídos, tornados inadequados a escola, nos restava exercer a resistência da cultura ordinária (CERTEAU:1996) através de uma arte que trás um estilo de burla e subversão sob a aparência de concordância e aceitação da exclusão. São as micro-resistências construídas nos espaços das micro-liberdades. Foi assim que surgiu o Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores no Instituto de Educação.

Desnudar os projetos arrogantes tecidos por esse tempo denominado modernidade (SKLIAR, 2003:39), o tempo da ordem, da coerência, do descaso, é tarefa de quem

deseja que a escola seja um lugar de projeto solidários, dialógicos e não arrogantes. Para isso, é preciso tentar compreender como as relações de força na escola se estabelecem, como se enredam, criando e recriando ações e micro-ações. No Instituto, a direção parecia se concentrar na exclusão e exposição pública *dos dissidentes*, as professoras do grupo de CA e 1ª série, servindo como exemplo aos demais discordantes. Compreender que essa história particular no Instituto de Educação ajuda a compreender uma realidade mais global, as relações de poder nas outras escolas, e entre os seres humanos em geral, é tarefa de quem entende, como Benjamin que no particular podemos encontrar o todo, que na experiência singular, encontramos pistas de muitas outras que já aconteceram em outros tempos e lugares, e daquelas que ainda hão de vir.

Pensar no passado não como acúmulo fatalidades e como se o que quer que tenha acontecido tinha que acontecer, porque assim nada se aprende com o passado mas como lugar e tempo em que outras opções poderiam ter resultado em diferentes acontecimentos. (SANTOS, 1997:117)

A suposta morte de uma experiência é o contexto onde um nascimento se dá. Os encontros de estudo e trabalho, de planejamento da prática e discussão sobre ela, que aconteciam no interior do Instituto de Educação, nos tempos e lugares oficiais, se transforma em encontros clandestinos. Mas esse novo que surge, não é meramente o abortamento da experiência anterior de formação mas seu fortalecimento, sob novas condições e relações, sob o signo da resistência, que antes também constituía as ações na escola mas em outras configurações. Antes a resistência ao inimigo era frontal. Agora a resistência existe em um espaço que pode ser entendido como insurgente, como um *entre-lugar* (BHABHA, 1998), que inova e interrompe a atuação do presente (p.27).

A formação de um grupo de estudos na escola é a constituição, mesmo sem muita clareza na época, de que podíamos conceber e apostar em um projeto de futuro. E este projeto não era individual.

Morin (1998) nos ajuda a compreender o contexto de ordem, desordem, organização, no qual surge o Gefel, ao afirmar que os fenômenos ordenados ou organizados podem nascer de uma agitação ou de uma turbulência desordenada (p. 179). Ou ainda que (MORIN, 1996:90) *uma ordem organizacional pode nascer a partir de um processo de produz desordem (turbulência)*.

A expulsão de *nossa casa* produz uma reação: a permanência nesta *casa* de forma clandestina. Essa é a nossa opção de enfrentamento: a permanência em um lugar de onde fomos expulsas de maneira dissimulada.

Freire nos diz que não devemos ter nem um otimismo ingênuo, nem um pessimismo imobilizador. Ambos são imobilizadores da ação. E a tarefa que nos cabe, diz Freire, *é não cruzar os braços* (2001c:98).

A FORMAÇÃO DE UM GRUPO CLANDESTINO NA ESCOLA

O grupo estudava escondido. Estudava os textos para poder ver como o trabalho andava e para usar nas reuniões da escola. A gente se fortalecia para os embates da escola assim: sentando junto e discutindo. (Margarida, 2003)

Nós estudávamos pouco, mas estudávamos. É, mas é porque ninguém tinha essa prática de pegar um livro e estudar. Eu ia ficar horrorizada se mandassem estudar um livro. Você dava uma apostilazinha ou dava um texto pra gente ler. Indicava um não sei o quê e a gente ia lendo, e ali ia devagarinho, né? (Márcia, 2003)

Depois que você foi expulsa da escola, você sentava com a gente e discutia como é que as crianças estavam, discutia o planejamento, se estava de acordo para cada grupo de crianças, com suas necessidade. Você não ia mais as salas porque tinha ainda a Los Angeles no segmento, que tinha tirado você da orientação, mas você tentava ajudar aquelas crianças que a gente como professora não estava conseguindo. Você continuou sendo a nossa orientadora, mesmo escondido. (Elaine, 2002)

UMA REUNIÃO DO GRUPO DE ESTUDOS CLANDESTINO

Eu estou muito incomodada de estar afastada, queria estar perto. E eu acho que a gente não pode deixar morrer o trabalho da gente. A gente tem que se encontrar mais. (Jacqueline, 1996)

A gente tem que ter formas de divulgar o trabalho. Agora, formas de melhorar o trabalho que está sendo realizado, também. (?)

Tem que ter resultado, eu estou muito preocupada com o resultado. Eu estou vendo o seguinte, tem crianças que estão caminhando, mas tem crianças que... A gente não pode deixar a direção ter nada contra a gente. A gente precisa se proteger. (Solange, 1996)

A gente tem que ter formas de melhorar o trabalho, porque eu tenho crianças com um nível de informação muito grande. Oralmente, a resposta que ela me dá é muito boa, mas quando tem que escrever, quando tem que ver o produto dela, é pobre. E uma pessoa de fora vai ter a ilusão de que ela não sabe de nada. (Margarida, 1996)

A gente precisa ter essas mães do nosso lado, as pessoas que estão próximas da gente, do lado da gente. (Zilda, 1996)

Mas, Solange, você também só vai melhorar o trabalho se as condições de trabalho melhorarem. Uma coisa está junto da outra. O trabalho pode não estar tão fantástico mas a relação da direção com seus colegas, a estrutura da escola também não favorece. Essa direção é autoritária e quer acabar com o trabalho do CA e 1ª série. E não pode acabar. Eu saí, mas vocês ficaram. Então, essas coisas caminham juntas. Quanto mais eu me coloco, divulgo o meu trabalho, ela não pode fechar os olhos pra isso. (Jacqueline, 1996)

Não é só divulgar o trabalho, mas se colocar numa posição de respeito, fazer com que outras pessoas respeitem o nosso trabalho. Isso faz com que também, quem está de fora, veja pelo menos por um lado respeitável. Então, é uma coisa que eu acho que caminha junto. (?)

Ano passado, o que aconteceu? Toda reunião que nós íamos, e que eu estava como orientadora, e a Los Angeles não estava, todas - não é uma, não, eram todas, era unânime - as pessoas elogiavam o trabalho da CA. (?)

As pessoas são covardes. Elas silenciaram. Elas tem medo de serem expulsas como você foi. (Margarida)

E outra coisa, esse ano tem uma coisa também, que eu percebo. O tradicional ficou mais forte. As pessoas que são contra o construtivismo agora são ouvidas, tem respaldo. São aplaudidas.

O que elas esquecem é que um dia tudo isso pode mudar. Hoje a Losangeles está na direção. Amanhã pode ser outra pessoa. (Margarida)

Quem sabe você, Margarida? (Jacqueline)

Só se eu for doida. Pode ser Solange. Eu, não. (Margarida)

ALGUNS PENSAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE UM GRUPO CLANDESTINO NA ESCOLA

O passado vai surgindo em cada fala, sendo tecido na substância viva que dá a cada narrativa a existência de verdade. Cada imagem recuperada acorda outras tantas. E o fio segue em busca de outros que acompanhem a urdidura da trama da memória: *tudo predisposto a dormir na memória e pousar no esquecimento. Até que uma única palavra dá vida de novo a quem partiu de repente.* (Pinõn, 1994: 93)

A formação de um grupo de estudos na escola era nossa forma de resistir ao presente ameaçador e projetar um futuro que não voltasse às costas para o passado. Formamos um grupo de estudos alinhado a nossa *natureza marginal*: clandestino.

As reuniões eram realizadas em qualquer espaço disponível, sem luxo ou exigências. Inicialmente na casa de alguma professora, depois, em alguma sala de aula do prédio central da escola, no 2º andar, longe dos olhares curiosos e dos *espiões*. Utilizávamos o mesmo território que nos havia sido impedido - a escola. Criamos protegidos por uma suposta invisibilidade. Esquecêramos da advertência de Benjamin para quem esconder significa deixar rastros. Porém invisíveis. Mas ainda assim rastros. (1994:237)

As conversas em geral começavam por questões que remetiam ao fazer do hoje e do amanhã da sala de aula, mas rapidamente se voltavam para a análise do difícil contexto da escola. Estratégias de enfrentamento eram planejadas, com ações que

exigiam ora atitudes individuais ora a cooperação do grupo. Parecia-nos uma ação de guerrilha.

As falas das professoras denunciavam o de sempre: conflitos com a direção da escola, cargo que em 1996 ainda era ocupado pela diretora responsável por minha saída da escola e de mais dois professores no ano anterior.

Havia a certeza para nós de que a direção levava a cabo um projeto de extinção do trabalho alfabetizador que ainda teimava em sobreviver naquela escola. E sobrevivia. A duras penas, mas sobrevivia. Muitas era as artimanhas planejadas com astúcia para que não morresse o que havíamos construído. Algumas de nós invocavam o silenciamento como a esperteza mais eficaz em certas ocasiões - *artimanha dos vencidos* (CERTEAU, 1996):

Porque se a gente ficar sem participar de nada na escola, ela (a direção) vai ficar irritada porque todo mundo tem que participar, para parecer que está tudo bem, que ela tem o controle da situação. Se a gente vai pras reuniões e fica calada ela vai morrer de ódio. A gente mata ela do coração. (Márcia, outubro de 1996).

As maneiras de utilizar os sistemas impostos são criadas e recriadas a cada dia, como num jogo que se tem que lidar e manobrar entre forças desiguais. Certeau nos diz que a arte de agir com sabedoria está na arte circense de saltar do trampolim: requer astúcia e esperteza no modo de utilizar o ou de driblar os obstáculos (CERTEAU, 1996:79). Representa ainda *mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros pois nesses estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor.* (CERTEAU, 1996:79) Era assim que agíamos no Instituto de Educação.

O passado, resgatado do esquecimento pela narrativa, pode ser atualizado pelas leituras que pudermos, deste ontem, fazer no presente. Assim ele pode ser obra inacabada, sempre preste a ser reescrito, sempre capaz de despertar novos significados, pois que cada narrativa retratará uma história que poderia ter sido

diferente da que foi. Que histórias outras poderíamos contar do Instituto se nossas ações tivessem sido outras? Que passado estaria eu agora a confidenciar?

Concordado com o conselho de Autran Dourado: *a gente carece de acalmar a alma para fazer aquilo que se tem mesmo de fazer, para agüentar depois aquilo que fez. Às vezes é mesmo preciso acalmar a alma para descobrir os caminhos que se espraiam ao derredor, e também para suportar ter de seguir a frente, tomando um destino a seguir. Destino que talvez não seja desfecho, nem fecho, mas talvez abertura. Mas é preciso sempre saber mais uma vez ajudada pelo poeta que *as coisas não se acomodam do desejo da gente.**

Retirado de uma velha gravação, por motivos hoje perdidos no tempo, trago aqui fragmentos de uma das reuniões do grupo de estudos realizado em tempos de esconderijo. Nas falas, as inquietações que nos rondavam.

O GEFEL HOJE -PELA FALA DE PARTICIPANTES DOS ENCONTROS

Ora, pessoal. O que somos nós? Nós somos um grupo! Tudo bem que cada pessoa tem suas diferenças, que às vezes a gente discorda, que nem tudo que um faz o outro faz também mas ainda assim somos um grupo. Ou será que não somos mais? Estou falando só por mim, estou? E se tem alguém aqui, alguma colega, com dificuldades na escola, isso é problema nosso, é problema de todo mundo que está aqui. Ou não é? Por que temos que agir como grupo nesta escola. A gente tem que se fortalecer. E a gente só faz isso quando se apóia. Uma apoiando a outra. Aí a gente barra qualquer enxurrada que quer nos derrubar, derrubar nosso trabalho. (Margarida - maio 04)

Eu sempre me senti muito sozinha, muito sem chão nesta escola. Eu preciso deste grupo porque eu preciso ser ouvida, pensar com as colegas. Eu sei trabalhar sozinha. Se for para fazer isso, eu sei. Mas não gosto.

*Gosto mesmo é de gente do meu lado, na minha frente, atrás de mim.
(Elaine – abril 05)*

*As professoras de 4ª série estão dizendo que as crianças estão chegando analfabetas lá na quarta. Nessas horas a gente tem que ser um grupo para não deixar a colega da CA e da 1ª no fogo, ardendo sozinha. Se alguém fala de uma de nós, do nosso trabalho, a gente tem que defender, tem que explicar o que a gente faz na CA e na 1ª. Mas se a gente não for um grupo, não vai dar pra explicar porque a gente não vai saber o que cada uma faz.
(Margarida – abril 03)*

Me sinto muito sozinha na escola. A Rosangela me disse que tinha um grupo aqui no Instituto, que eu ia gostar, fez a maior propaganda. Resolvi vir aqui hoje. (Aurea – junho 05)

Eu sou aluna do curso normal e nossa professora falou desse grupo. Disse que nós podíamos participar. A gente não tem experiência em alfabetização e queria aprender. (Wilma – junho 05)

*Eu sou também do normal superior. A gente soube que era um curso de alfabetização. Não é curso, não? A gente queria aprender a alfabetizar porque eu acho muito complicado ensinar uma criança a ler e escrever.
(S/I – junho 05)*

Sejam bem vindas. É muito bom ter pessoas novas no Grupo de Estudos. Olha, não é curso é grupo de estudos. Eu não sei o que vocês pensam, mas eu acharia bom a gente falar um pouco do Gefel, fazermos uma apresentação do nosso grupo pras companheiras que tão chegando hoje. Quem pode falar um pouco da nossa história, de como o Gefel começou? Jacqueline, fala pra gente como é que o Gefel começou? (Jacqueline – junho 05)

O GEFEL HOJE - UMA LEITURA PESSOAL

Perseguir a história de um grupo de professoras através de suas falas, grupo que na contramão do que se tem anunciado sobre ser e estar professora, vem lutando por garantir que a escola se constitua como um espaço democrático e solidário, é encontrar pistas da história de luta que não apenas esta escola em especial vive mas que as escolas em sua generalidade vivenciam.

O que o Instituto de Educação tem vivido e construído em seu cotidiano - e que os depoimentos, tantos os que foram ouvidos nos encontros do Gefel, como aqueles colecionados em tempos e lugares diversos, tem nos dado pistas - são formas de resistência e enfrentamento por vezes silenciosa e tímida, que nos revelam que a escola se reinventa a cada dia. Não na sonolência dos dias que se seguem mas na pulsação das experiências que nos acontecem.

Movimentos instituintes instaurados por professores por todo o país, crescem nos interstícios dos processos instituídos. Movimentos negados, invisibilizados, clandestinos. Movimentos que revelam (ou escondem) espaço e tempos de criação compartilhada, locus marcados pela busca da autoria coletiva.

Do cotidiano do Instituto de Educação, da vida e da profissão docente de cada uma de nós, novas alternativas ao que está posto, ao que parece não provocar alternativa, às políticas educacionais, aos projetos impostos, ao que vem de cima para baixo, às políticas de formação continuada, são tecidas. No interior desta escola, mas de muitas outras espalhadas pelos cantos e esquinas, visivelmente invisíveis, professores e professoras estão a construir e reconstruir experiências, fazendo e refazendo a história, sem glórias, anonimamente.

Não somos apenas *consumidores* das políticas ou das leis que supostamente nos governam nas escolas, somos *produtores* (CERTEAU: 1996), criadores de projetos e políticas, na medida em que reafirmamo-nos como sujeitos do conhecimento.

Construir um olhar mais amplo para o cenário educativo, e em especial para a formação continuada de professores, é um desafio. O olhar muitas vezes não vê, cego que está, pela claridade de certas imagens que ofuscam outras. Cego que está para os pequenos movimentos que indiciam mas que escancaram, que sugestionam mais que revelam. O desafio é aprendemos a olhar em desvio, olhando também para o que parece não trazer interesse imediato, para as cenas opacas, sem brilho, para os sujeitos *desimportantes* e suas *desimportantes* atuações, para os pequenos e esquecidos acontecimentos, para as falas sem grande valor. O desafio é aprendermos a ver, para compreender, o que ao nosso redor se passa: perto e longe de nós (porque perto e longe não é uma questão meramente física). Ou *ao que nos passa*, lembrando Larrosa.

O que busco neste trabalho é complexificar o meu modo de compreender para olhar de maneira mais problematizadora a história de um grupo de estudos que vem se encontrando para estudar e discutir sua prática alfabetizadora numa escola pública, reconhecendo nesta experiência a riqueza dos pequenos acontecimentos, a importância das ínfimas situações. Um olhar mais complexo, que não veja esta experiência apenas como historinha ou prática modelar, me permite situá-la dentro de um cenário mais amplo de discussão sobre formação continuada de professores, tema que atravessa esta tese. Mesmo não discutindo este tema como ele tem tradicionalmente sido tratado, entendo que ao discutir uma experiência concreta, esta me remete, indubitavelmente a pensar suas interfaces com os acontecimentos mais globais.

O desafio neste cenário de emergências é conseguir ver no cotidiano do Instituto de Educação onde estamos mergulhadas, e no de todas as escolas que se espriam por tantos lugares distintos, uma escola não esvaziada, mas repleta de

acontecimentos, atravessamentos políticos e ideológicos, sujeitos e suas histórias. Professoras, alunos e alunas menos simplificados, menos solitários, menos fragilizados. Um cotidiano onde os conhecimentos produzidos pelas professoras em diálogo não as aprisione mas contribua para a emancipação sua e de seus alunos.

Que vozes podemos ouvir quando de nosso encontro com a escola? Seus sussurros são para nós imperceptíveis? Seus gritos parecem arranhar nossos tímpanos? O cotidiano da escola traz vozes de inúmeros sujeitos que lutam por uma educação de qualidade ou vozes de sujeitos que se deixam prostrar diante da vida que segue? Apenas ouvimos os sons do fracasso, da crise, da impossibilidade ou ouvimos no cotidiano um texto anunciador de concepções de mundo em disputa, projetos de futuro, mais ou menos generosos, mais ou menos solidários? Vemos e ouvimos para além da anunciada *crise da escola*?

As notícias que invadem os diferentes tempos e espaços de nosso cotidiano, através dos inúmeros instrumentos de informação que a modernidade vem produzindo, parecem inscrever em nós uma mensagem a não ser esquecida: a escola brasileira vive uma séria e dramática crise. Anunciam-se imagens estilhaçadas da escola: uma tempestade de cacos e ruínas, que, apresentados como espelho do real, *relampejam como em um momento de perigo* (Benjamin: 1996:224).

Muitos discursos mantêm a mesma verdade: vive-se uma crise na educação. E se por um lado não escasseiam notícias apontadas como comprovadoras dos estilhaços da escola, de sua suposta vocação terminal, por outro lado, não faltam também documentos e artigos, resultados de pesquisas, que cumprem o papel de confirmar esse suposto retrato. As pesquisas dão ares de cientificidade ao quadro composto, tornando incontestes as afirmações trazidas à baila.

Pareceres, relatórios, informes, artigos, propostas, projetos, avisos, reportagens, enfim, textos de todo tipo contribuem para a constatação: a escola vive

uma profunda crise. Por que estes discursos são produzidos? Que interesses estão em jogo? A que propósitos servem? Quem os determina?

Muitos desses documentos são fruto do resultado de pesquisas oficiais, sendo o MEC, na figura do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional (Inep), forte promotor. Em geral, os variados documentos trazem um sentido comum: anunciam e denunciam a crise na educação, propagandeando, não raras vezes, orientação para reformas de políticas educacionais. Por que, nos perguntamos?

Um exemplo disso está no documento “Educação para o Século XXI - O Desafio da Qualidade e da Eqüidade” publicado pelo Inep. Nele, os dados da pesquisa do Saeb são justificativa para mudanças no campo da educação, como podemos verificar:

Hoje, existe sólido e elevado grau de consenso entre os gestores, educadores e especialistas sobre a relevância dos sistemas de avaliação para orientar as reformas educacionais e, sobretudo, para induzir políticas de melhoria da qualidade do ensino. (p.27)

Outro exemplo está na utilização dos dados do Mapa do Analfabetismo, divulgados em junho de 2003 pelo Inep, que registravam que dos 5.507 municípios brasileiros, em apenas 19 destes a população alcançava uma média de 8 anos de escolaridade. Em 33% das cidades brasileiras, segundo o mesmo estudo, seus moradores não chegam a completar 4 anos de escolaridade. Ou ainda os dados do estudo “Geografia da educação brasileira 2001” realizado também pelo Inep e somente levado à público em março de 2003, que afirma que de cada cem crianças que entram na 1ª série do ensino fundamental, 41 não terminam a 8ª série. A conclusão do presidente do Inep à época, Otaviano Helene, é emblemática.

...o atraso escolar e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para concluir a escola mostram uma realidade chocante e revelam uma escola de péssima qualidade.” (O Globo, março/2003)

A crise na educação existe e tem culpados: para alguns, como para o presidente do Inep, a própria escola. É nela, e em seus professores, que deposita-se toda a culpabilização. Para outros, no entanto, a culpa está no sistema de ensino, no fato de ser público. Em um caso como em outro, vê-se apenas parte do problema.

Que partes, então, estariam encobertas, impedidas de serem vistas? O que (e quem) está sendo invisibilizado em meio aos discursos? O que ou quem promove tais discursos?

A argumentação dos que desejam nos convencer desta verdade inquestionável dos fatos, gira em torno da afirmação de que não temos conseguido consolidar uma escola onde todos aprendam. Na visão destes críticos, após várias décadas de gerência estatal, o que herdamos foi um sistema escolar sofrível, marcado pela desigualdade, incompetência e ineficácia. Segundo esses analistas, a visível falta de competência de quem gerencia a educação, a ausência de seriedade no que se refere ao uso das verbas públicas, aliado aos problemas quanto à formação de professores tem provado que o caráter público da escola definitivamente não significa a garantia de um espaço escolar democrático - são os mais pobres aqueles que continuam compondo as listas dos reprovados, evadidos e os que integram a listagem dos que estão, na escola, em distorção idade-série. Apesar do anúncio de variados projetos promovidos por universidades e secretarias de educação, incluindo programas de formação em serviço, dentre os quais poderíamos citar o PROFA e os PCN's em Ação, estes de esfera do MEC, a escola "parece não ter jeito". E os professores "muito menos".

A conclusão dos iluminados analistas, a partir daí, não tem sido outra: a escola pública tem se mostrado como um modelo fracassado. Nada mais havendo a discutir, restaria, então, promover a retirada da esfera pública daquilo que se apresenta como um fardo, e sua entrega às mãos daqueles que de fato poderiam realizar o esforço

necessário à superação da crise em que a escola pública se encontraria. Estas mãos seriam as da esfera privada.

Interessante é acompanharmos os discursos produzidos ao longo do tempo pela esfera internacional, aqui representada pelos organismos que sustentam os financiamentos aos países pobres. O Banco Mundial tem divulgado inúmeros documentos onde o tema da crise nos sistemas educativos é central. Neles, projetos e propostas de reformas aparecem como salvadoras... se seguidas à risca. Os países credores por sua vez, parecem não poupar esforços para incorporarem nos seus próprios documentos os diagnósticos e as receitas externas.

Se assistimos a difusão de farto material a respeito da escola, não significa que isso não esteja ocorrendo em outras áreas. Sem dúvida, poderíamos falar do processo de construção de um discurso sobre a crise também em outros setores, especialmente nos poucos que ainda se mantêm públicos.

O que vivemos nos anos 90 foi, concordando com Márcio da Costa, o desmantelamento “não apenas para o setor educacional, mas o desmantelamento das máquinas estatais que deveriam gerir políticas de saúde, habitação, assistência...” (1995:46). O esvaziamento das políticas públicas na educação se relaciona com o esvaziamento do financiamento da maioria das áreas nas quais o Estado deveria investir. Os discursos sobre a crise na educação, e dentro dela a formação, aparecem, no entanto, como discursos alijados de reflexões sobre o contexto mais amplo e o conjunto dos serviços públicos. A crise na educação parece ser algo produzido somente em seu interior, sem implicações outras que não na/da escola. É preciso lembrar as palavras de Frigotto: “a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real.” (1995:78-79)

Assim como Santomé (2001:17) vejo igualmente que “a palavra crise surge, neste contexto, como uma das mais peculiares muletas no vocabulário de qualquer analista.” Crise é, portanto, palavra genérica que por dizer muito acaba não dizendo

nada. Sua utilização, quase que indiscriminadamente, acaba por provocar a diluição de sua força de sentido. Não queremos aqui afirmar que não haja crise alguma na educação nem que os quadros traçados pelo Banco Mundial e pelos governos nacionais não possuam dados relevantes. Não é isso. A questão é que, ao concordar cegamente com o quadro de crise e afirmá-la como um dado de verdade absoluta, acabamos por não discuti-la, não aprofundá-la, o que dificulta sua própria desconstrução e superação. A palavra tantas vezes dita e repetida cria uma aura de verdade em torno de si e gera, com isso, sua aceitação incontestada. O desafio que vivemos hoje é olharmos para a propalada crise na educação construindo novas formas de ver e analisar a realidade anunciada, descobrindo e desvelando a falta de homogeneidade dos discursos que dela falam, potencializando discursos outros que, ao contrário de afirmar o fim da história e da escola, anunciam novas potencialidades e visualizem antigas possibilidades.

Crise!? O que esta palavra tem a nos dizer para além do que dizem as vozes oficiais? Que pistas sua origem etimológica nos revelam e que podem apontar indícios sobre sua possível superação?

A palavra crise parece inscrita, dentro da cultura chinesa, como representando uma relação dialética: ao mesmo tempo que significa morte também representa vida. Crise, portanto, é ao mesmo tempo perda e oportunidade, a convivência entre novo e velho, entre algo que surge e algo que se vai. Vivemos hoje a contradição que o tempo da rapidez que impera na modernidade nos coloca: o novo já nasce velho. Como viver, então, em um locus onde a desesperança convive com o assombro? Onde o querer se aproxima do esperar? Onde sonhar está ao lado de resistir e lutar?

Diante das notícias que buscam nos convencer de uma única realidade muitos de nós se perguntam, como o anjo de Paul Klee representado no quadro *Angelus Novus*; o que fazer diante do que se acumula aos pés? Há os que não sabem se miram ou ignoram a imagem de desolamento que nos apresentam como única.

Outros, desejariam apenas seguir em frente, alimentados pela confiança em um futuro pautado na crença ilimitada no progresso, na confiança ao novo, no original que pudesse brotar na escola. Outros, ainda, diante do que é mostrado, parecem olhar isentos do assombro, talvez porque, como afirma Santos:

A rapidez e a intensidade com que tudo tem acontecido se, por um lado, torna a realidade hiper-real, por outro lado, trivializa-se, banaliza-a, uma realidade sem capacidade para nos surpreender ou empolgar. (1995:19)

Apesar de concordar com a crítica que faz o autor sobre os modos de produção da realidade na modernidade, creio ser importante um diálogo com sua afirmação: seria a intensidade do que acontece o provocador da anestesia individual e coletiva apontada por Santos? Ou poderíamos pensar em outro importante componente - a forma como é mostrado o real? Talvez pudéssemos afirmar que a rapidez e a intensidade com que tudo tem sido mostrado, torna o nosso olhar, um olhar que pouco vê. Um olhar que vagueia mas não se indigna.

Mas haverá outras possibilidades de ver e entender o quadro de crise traçado para nós (e muitas vezes, também por muitos de nós). Para isso, é preciso nos perguntarmos diante da composição traçada: este quadro seria de fato a expressão fiel do que estaríamos vivendo hoje na educação brasileira? E mais: a única?

Não pretendo aqui negar as pesquisas que tem sido feitas na educação, nem sua produção final: os dados. Muitas destas investigações são feitas com extrema seriedade. Não direi com isenção pois não possuo mais a ingênua crença no purismo de intenções ou na neutralidade apostada por tantos e tantas como pressuposto das boas pesquisas.

Também não desejaria compartilhar a idéia de que toda visão de crise da escola e na escola são meramente movimentos maquiavelicamente orquestrados por forças conservadoras. Esta seria uma simplificação da realidade sempre complexa,

sempre multifacetada. Ao contrário, o que pretendo é pôr em questão a verdade dos fatos que os dados de pesquisa supostamente revelariam que a escola vive uma crise sem precedentes e mais: terminal. Gostaria de, sobretudo, exercer minha saudável desconfiança sobre este sentido, aparentemente hegemônico, a respeito da escola.

Nos diferentes documentos que temos tido acesso, e que têm por tarefa traçar um perfil verdadeiro da escola brasileira, vemos os analistas, por entre substantivos e adjetivos, afirmarem a desqualificação da escola pública: escola de baixa qualidade, pobre, atrasada, medieval, tradicional, ineficiente, má administrada. A escola é vista a partir de uma perspectiva superficial e simplificadora, como afirmaria Morin (1995).

Esta visão parece implicar, ao mesmo tempo, tanto em uma perda do significado presente da educação, quanto uma descrença em soluções locais, presentes ou futuras. Parecemos, assim, viver o tempo da desesperança e dos projetos externos, apresentados por expertos como grandes modelos solucionadores.

Se os documentos oficiais, publicados em profusão pelos órgãos e instâncias dos diferentes governos, têm muitas vezes tratado de forma genérica e homogênea a instituição escolar, sejam em seus textos introdutórios, sejam nos corpos dos documentos, ou ainda alimentados pelos dados estatísticos, os(as) docentes não têm recebido tratamento diferenciado: são apontados freqüentemente como aqueles que não pensam nos alunos, não querem estudar, não têm compromisso com a educação, são desinteressados, desinformados, resistentes à mudança de toda ordem, possuidores de limitada formação e desempenho sofrível. Enfim, são os professores e professoras seres que desqualificam a escola, por si já tão desqualificada.

É por entender que a educação precisa ser recontada, reescrita e lembrada de formas outras que não apenas as anunciadas pelos discursos oficiais - discursos marcados pelo anúncio de uma suposta crise sem precedentes e sem opção de transformação -, que nos atrevemos a buscar vozes da escola por dentro dela, pelos seus interstícios, pelos sons que a habitam, vozes anunciadoras de novos ou antigos

ventos e novos ou velhos sons. Estas vozes anunciadoras são produzidas por sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001), sujeitos de um tempo e de um lugar concretos, sujeitos enraizados em sua cultura, portanto, e não por seres esvaziados de nome e de historicidade. Estas vozes humanas são produzidas na ação docente, e negam com seu trabalho, suas lutas e seus sonhos, a crise como algo dado e imutável. E negam mais: negam a crise como algo produzido unilateralmente, ou seja, exclusivamente pelos que estão do lado de cá, os da escola.

O esforço por compreender o movimento que converge na imputação da escola e de seus professores pela suposta crise do sistema educacional, culpabilizando em última escala a formação que estes tiverem, pode nos ajudar a buscar ressignificações desta mesma escola, quem sabe vendo sucesso onde só parece haver fracasso, entendendo de forma mais complexa a própria escola e mesmo a formação de professores.

É neste contexto de produção e de divulgação de uma retórica discursiva sobre a crise, que boa parte das reformas educacionais são produzidas. Estas, encontram terrenos propício para sua implementação, como denuncia Popkewitz (1997). As reformas podem ser entendidas como um conjunto de medidas exemplares que pretendem resolver a crise da educação.

Possuindo múltiplas origens, interesses e repercussões, os discursos sobre a crise na escola, em especial a pública, e as possíveis soluções para a crise na reforma da formação docente embora não sejam recentes, parecem ter-se aprofundado nos últimos tempos.

Professores e professoras são, por força da natureza de seu trabalho, criadores e criadoras, sujeitos que buscam o novo como forma de sobrevivência e existência, mas um novo que esteja, como diria Benjamin, inscrito na experiência e na tradição, mergulhado na cultura e na cotidianidade de quem o sonha. Mas como sonhar o novo na escola quando este se confunde com siglas e signos? Enem, Saeb, PCN's,

Fundef, LDB, ISE, provões para o ensino superior, certificação, avaliação docente, treinamento a distância, interdisciplinaridade, temas transversais... São tantos e tão variados os projetos, todos anunciados como novidades para o ensino - projetos sobre os quais professores, professoras, funcionários e funcionárias, alunos e suas famílias pouco opinaram - que ao fim a sensação é de atordoamento. Perdemos o bonde da história?, nos perguntamos. Ou o bonde nos atravessou?

Historicamente a formação de professoras tem acontecido, fundamentalmente, nos espaços formais: tanto a inicial, vista como tarefa da universidade e das escolas de formação de ensino médio, (hoje em processo de extinção, especialmente nos grandes centros urbanos, por conseqüência tanto da política de implementação dos Institutos Superiores de Educação - apontada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 como o locus privilegiado de formação de professores - quanto pelo crescimento dos cursos superiores de pedagogia), quanto a formação continuada, entendida como predominantemente de responsabilidade das secretarias de educação e das instituições superiores de ensino. Temos visto essas duas últimas instituições construindo inúmeras parcerias com relação a projetos de formação continuada, sendo algumas boas experiências e outras de resultados duvidosos.

A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu título VI Dos Profissionais da Educação, apresenta no item III uma novidade. Além de criar um novo locus de formação inicial de professores, o Instituto Superior de Educação o chamado ISE, dá a esse lugar a tarefa de manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Essa mesma tarefa não é aludida na Lei 9394, de forma tão explícita, às finalidades da Educação Superior, tema do capítulo IV. A LDB parece, assim, responder a pergunta: quem deve realizar a formação continuada de professores?

Tanto o modelo de formação continuada quanto de formação inicial têm recebido inúmeras críticas por parecer não conseguir dar conta dos complexos

desafios que hoje se colocam para o magistério. Ambos têm sido acusados de assumirem um modelo de racionalidade técnica, e de não permitirem, com isso, a construção de práticas formativas potencializadoras do resgate de memórias, histórias e narrativas das professoras em formação.

No bojo disso, podíamos relacionar em uma extensa lista pesquisas que tratam da formação docente nas suas duas modalidades: inicial e continuada. Muitas delas trazem faces da escola e de nós mesmas que não reconhecemos. São pesquisas que trazem vozes que não identificamos como nossas ou de nossos pares. São pesquisas que falam sobre nós e para nós, não em diálogo conosco. São simplificadoras de quem somos e do que vivemos.

A imagem que vemos aparecer nos parece fragmentada, determinista, mutilada de nossa humanidade, quase sempre referindo-se uma figura anônima: a professora - sem nome, sem alma, sem aura. Vemos a imagem como num espelho distorcido e isso produz em nós um estranhamento: quem é essa que não sou eu? Esta imagem de nós, produzida por uma pesquisa informada por uma ciência simplificadora, revela e produz cegueiras. Em nós e em quem teceu a imagem. Como afirma Morin (1990: 23) “esta cegueira faz parte de nossa barbárie”. A barbárie da modernidade, diria Benjamin (1987).

As marcas que o oleiro deixa no barro, ao produzir sua verdade, marcam de certo modo quem a produziu. No movimento da pesquisa vamos marcando e sendo marcados, produzindo e sendo produzidos, mesmo que buscando, como no pensamento simplificador, separar o objeto de pesquisa - a coisa externa - do sujeito pensante - o pesquisador. Não se pode separar a coisa observada do observador, e isso a microfísica nos adverte. Crer nessa separação é uma outra grande ilusão, nos diz Morin. A busca por reduzir o complexo ao simples não significa, porém, que tenhamos sucesso.

Estarmos diante de uma imagem no espelho que não reconhecemos como legítima, mas ao contrário, nos parece reducionista, simplificadora, mutiladora, exige ações à contra-pelo. E, ao mesmo tempo, exige que procuremos formas de ver e entender a educação em sua dimensão *unitas multiplex*.

Não quero e não posso aqui me referir a pesquisa na educação de forma generalizante pois que estaria fazendo o que estou a criticar. Quero, no entanto, afirmar que se há uma enorme produção que parece apagar os sujeitos da escola, invisibilizando a complexidade de suas experiências, histórias e linguagem, e tornando visíveis apenas uma parte reduzida e simplificada de suas práticas e discursos, por outro lado temos um crescente número de pesquisas que buscam através de uma dimensão epistemológica, mas sobretudo ética, construir formas que respeitem a escola e seus sujeitos. São pesquisas com o cotidiano e não apenas no ou sobre ele. A pesquisa na educação não pode ser produzida excluindo os sujeitos do cotidiano. E isso não pode ser feito sem implicações pessoais e coletivas.

Por outro lado parecem hegemônicas as pesquisas que falam de nós sem nossa voz. Pesquisas onde, sob a face da neutralidade e objetividade científica, somos descritas como: desinteressadas, descomprometidas, mal formadas, incompetentes, tradicionais, resistentes, reprodutoras, conservadoras. Mas não apenas. Também podemos ser nomeadas de: comprometidas, interessadas, construtivistas, bem formadas, democráticas, progressistas. Todas, no entanto, igualmente congelam uma imagem idealizada do que seja ser professora, apagando os processos que nos constituem, processos diversos, contraditórios, processos complexos. Essas classificações, esses modos de dizer sobre o ser professora e sobre sua prática levam a afirmação de ações de formação igualmente reducionistas e simplificadoras, carregadas do “deve ser assim” e “é necessário que se faça”. Os processos oficiais de formação buscam, de modo geral, eleger ações que possam deslocar as professoras de um pólo a outro: de tradicionais à construtivistas. De desinteressadas à

comprometidas. De mal formadas à bem formadas. Ilusão. Reduccionismo. Simplificação.

Foi isso que vivi durante muitos anos como professora das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, freqüente participante dos chamados *cursos de capacitação* - que já trazem no nome uma concepção de formação - ora realizados de forma mais extensa ora de maneira mais pontual. Na sua maioria partiam do pressuposto que bastava informar para reformar, que bastavam propostas metodológicas genéricas e de caráter eminentemente normativo, ora feita de forma sistematizada, ora realizadas de maneira difusa, para criar ajustes ao trabalho docente. Ao invisibilizar quem éramos em favor de uma imagem estereotipada de quem deveríamos ser, os processos de formação, e aqui me referirei com mais atenção aos processos de formação continuada, contribuíram muito pouco para o reconhecimento da legitimidade dos processos que cada uma de nós vivia e vive como professoras: embates, contradições, incertezas, medos, certezas, segurança, histórias, desordem, ordem, confusão, ambigüidade, solidão, solidariedade, silêncios, narrativas, sonhos, fantasias, mágoas.

Mais recentemente temos visto a difusão da idéia de que a formação continuada pertence a esfera de responsabilidade individual dos docentes.

A idéia da crise na educação só pode ser problematizada se olharmos novamente para escola, com ela, com seus sujeitos, olhar junto, mudando o ponto de vista ou o lugar de onde vemos, como sempre nos convida Boff. Este convite é mais que formalidade. É a possibilidade de que uma nova escola possa ser vislumbrada, porque (re)vista, (re)visitada, (re)conhecida.

Se é possível ver nos números do Mapa da Fome o fracasso da escola, de seus professores, e conseqüentemente da formação que recebem ou receberam para lecionarem, é possível ver também, no seu revés, algo para além disso? Que sentidos

polifônicos poderíamos tecer a partir do texto? É possível ver nos dados e estatísticas educacionais sinais de sua face alegórica?

Olhar para os dados oficiais do “fracasso da escola pública” como uma alegoria requer vê-los como locus de desdobramento de sentidos. Com isso Benjamin (1996) contrapõe alegoria e símbolo, afirmando que o segundo é um usurpador pois que ocupa o lugar do poder. Um símbolo possui, freqüentemente, um sentido apenas. Está ligada a uma única imagem. A alegoria, ao contrário, permite a multiplicidade de sentidos por estar ligada a ruínas, aos fragmentos, a não-linearidade.

Se é preciso aprender a ler o mundo, como já nos ensina há muito Paulo Freire, é preciso ler os múltiplos sentidos possíveis em torno dos textos no mundo. Pesquisas, dados, resultados de investigações não seriam textos expostos a visitaçã e portanto, à construção de variados sentidos?

É com o espírito de quem se pergunta sempre (espírito defendido por Paulo Freire como necessário para a constituição do sujeito dodiscente - docente e discente, aprendiz e ensinante - qualidades que, por princípio, todo professor e professora portariam) que o magistério tem buscado, no silêncio do cotidiano, alternativas viáveis, tantas vezes coletivas, para a solidão que enfrenta e para a crise anunciada renitentemente.

Os dados que apontam a verdade dos fatos também nos convidam a um olhar a contrapelo, e este olhar renovado pode nos permitir ver os indícios da barbárie a que estamos submersos. Uma barbárie que atordoia o morador destes tempos, como atordoadado encontra-se o anjo da pintura de Paul Klee a que Benjamin (1996) faz referência.

Tabelas não são locais apenas de frios dados. O calor humano também aí pode revelar-se. Para quem tem olhos de ver, é claro. Os números não são elementos destituídos de história e de sujeitos, mas podem, ao contrário, visibilizar alguns rastros dos sujeitos pesquisados e dos que não o foram.

Minha tese busca possibilidades de compreensão de uma experiência instituinte de formação continuada de professores vivida em uma escola estadual do Rio de Janeiro, que já persiste/insiste há pelo menos 10 anos.

Meu trabalho não passeio pela macro-política, não discute formalmente as políticas de formação continuada implementadas a partir da década de 80 no Brasil, vasculhando nas políticas internacionais, seus condicionantes. Faço outra opção teórico-metodológica, traço outro caminho. Todos os caminhos podem ser importantes e interessantes. Sigo um, correndo todos os riscos que sua travessia comporta.

FREIRE (2001) nos lembra sempre que a história não é algo de início *determinadas* pela sorte ou contingência. Fazer história implica decisões, rupturas, opções, riscos. A história, portanto, é construção sempre em movimento, em luta, em *possibilidade*, e não trilha a um futuro inerorável. Também o é a escrita de uma tese. Ao tomar a decisão por este e não aquele caminho muitas chegadas são possíveis. Outras seriam se outros tivessem sido os caminhos. Quem pode dizer?

É no sentido de construir um olhar crítico para a história, um olhar que me afaste da *curiosidade ingênua que caracteriza a leitura pouco rigorosa do mundo* (FREIRE, 2001:11) que fui em busca do que o autor chamou de *curiosidade exigente* porque implicada em um exercício: o da visão crítica da realidade. Essa *curiosidade exigente* me instiga a buscar o caráter histórico daquilo que desejei discutir nesta tese: a concretude de uma experiência de formação continuada.

Os projetos e propostas para a formação de professores no país, tanto de natureza oficial quanto aquelas que surgem no interior dos movimentos sociais, especialmente no cotidiano das escolas, e que se apresentam como práticas de resistência ou insistência, precisam, ser olhados, mirados com atenção, melhor compreendidos.

No Gefel temos buscado criar espaços de discussão e aprofundamento teórico e prático, a partir do que cada uma de nós vive na escola, do que pensa e do que

deseja discutir. Temos concordado com as críticas de Geraldi sobre a lógica de formação inicial e que, por continuidade, tem sido a mesma nas experiências de formação continuada:

De forma caricata, poderíamos imaginar este tipo de relação: a cabeça do professor, vazia por natureza, é enchida pelo aprendido na formação inicial, e isto é transmitido para a cabeça do aluno, também vazia por natureza. Como neste processo de transmissão (de trabalho) a cabeça do professor vai-se esvaziando, retorna-se à formação continuada para recarregar a cabeça, que novamente se esvaziará na transmissão e assim sucessivamente. (GERALDI, 2004: 17)

Pensar e viver uma outra lógica de formação onde a professora não seja compreendida como alguém que possui uma *cabeça esvaziada*, como denuncia Geraldi, mas alguém que vem construindo ao longo de sua história, *coisas a dizer e a mostrar*.

Eu trouxe uma coisa que eu queria mostrar pra vocês. Não era pra trazer? A gente não combinou? Então... eu trouxe. Trouxe um trabalho que eu fiz com a minha turma. Eu pedi que eles escrevessem uma história e desenhassem. Eu não pensei que fosse sair assim, tão bom. (Gefel: Renata, 12/2005)

Hoje eu queria contar uma história pra vocês. Contar não. Ler. É uma história africana. Eu conheci lá no curso de pós que eu estou fazendo. . (Ana Paula: Renata, 04/2005)

A Jacque pediu que eu trouxesse a colcha de retalhos pra mostrar como é que eu fiz com as crianças. Eu acho que cada uma de nós poderia se desafiar a trazer algo que tem feito em sala. . (Margarida: Renata, 06/2005)

Pensar e viver uma outra lógica de formação onde a professora não seja compreendida como alguém que possui uma *cabeça esvaziada*, como denuncia Geraldini, mas alguém que vem construindo ao longo de sua história, *coisas a dizer e a mostrar*.

Um espaço onde vivemos um movimento de reflexão compartilhada em grupo, a partir de movimentos de solidariedade e cooperação. Um espaço onde buscamos *compreender o compreender* do outro, sendo esse outro nossos alunos e alunas ou as outras professoras, do grupo ou de nossos espaços de trabalho. Um espaço *dialógico* onde a experiência de formação seja para cada uma de nós um *acontecimento*, ou seja, que o que vivemos no Gefel não apenas passe mas *nos passe*. Um espaço onde cada uma de nós vá se assumindo como uma *professora pesquisadora*, a partir de um olhar para sua prática cotidiana. Um espaço onde compreendamos o conhecimento com *incompleto e inacabado*, num movimento de *circularidade praticateoriaprática*. Um espaço onde a forma de *conhecimento emancipação* predomine ao *conhecimento regulação*. Onde a incerteza e a complexidade do fazer pedagógico nos dê coragem e não nos paralise. Que possamos desenvolver uma escuta sensível para nossos alunos e alunas e para as professoras que nos circundam, aceitando-os como legítimos outros.

O que falta dizer ? Tantas coisas que as palavras não dizem....

Escrever sobre o que se vive comporta a possibilidade de uma nova leitura do vivido, agora de certa maneira distanciado do momento do acontecimento, uma leitura que talvez, por isso, possa ser mais crítica. Se não mais crítica, pelo menos mais abrangente, pela visão de longo alcance que o tempo permite. Temos nos encontros do Gefel estimulado a produção escrita das professoras, seja sob forma de cadernos de registro do vivido em sala de aula, o que se diferencia do tradicional caderno de planejamento - mais atividade burocrática que reflexiva - seja sob forma

de artigos, com posterior socialização em diferentes espaços acadêmicos. A escrita autoral tem se mostrado um grande desafio para todas nós pois revela uma imensa contradição: trabalhamos para formar um outro escritor e nós, na maioria das vezes, tememos a língua escrita, estranha e estrangeira à nossa vida. Temos organizado um espaço de produção escrita que chamamos Boletim do Gefel. Nele, entrevistas, textos de alunos, sugestões de atividades, poesias... tudo o que a organizadora daquele número achar por bem. Cada número tem a possibilidade de ser organizado por um grupo diferente de professoras.

Estimular no espaço de formação do Gefel a escrita é compromisso político de quem sabe que, como Freire diz: *quem dá a palavra dá o pensamento*. Escrever é para nós...

Escrever com o outro.

Escrever sobre o outro.

Escrever para o outro.

Escrever pelo outro.

Escrever do outro.

Escrever o outro.

Escrever.

Inscrever.

O quadro negro é muitas vezes o lugar privilegiado de nossa escrita. Uma escrita criada para não durar. Para ser logo apagada e substituída por uma outra, logo a seguir. Escrita que é produção em série. Escrita que é, muitas vezes, mera reprodução de outros textos, em geral livros didáticos, em geral simplificações do real.

Escrevemos também em cadernos de planejamento, em folhas mimeografadas, ou digitadas – signo da modernidade ainda pouco real para muitas professoras que conservam o bom e velho mimeografo.

Escrevemos em fichas de chamada, em relatórios que surgem em demandas do dia para a noite, que, intuímos, de nada servirão, nem mesmo para a burocracia que os pede, mas que é preciso responder com a urgência devida. Mas nada se compara com a quantidade de escrita que uma professora produz no quadro negro. O quadro vira uma grande folha, onde a professora determina o que será copiado pelo aluno. Escrever na escola, muitas vezes, toma o sentido de copiar.

No quadro legitimamos um certo texto, um texto que adquire valor de verdade, que parece revelar um importante saber, que nunca sabemos ao certo qual é. Em boa parte das vezes esse *saber* revela-se como informação e não como experiência, destituído de aura, como nos alerta Benjamin (1996).

Na escola, o que fazemos com a escrita de nossos alunos? Essa pergunta, sempre feita por Zilda nos encontros do Gefel, revela e encobre múltiplos sentidos. Um deles, quero aqui trazer pois o que parece acontecer com Zilda não é algo que apenas a caracterize, não é o produto individual de uma história pessoal escolar e profissional. Ela revela as nossas tantas e coletivas histórias. Zilda *manda escrever*, como ela mesma diz, *para ver como eles escrevem*. A escrita nesta situação não seria reduzida a escrever por escrever? Escrever priorizando a quantidade e não a qualidade, sob o lema de quanto mais, melhor? Uma escrita que é menos o resultado de uma função social e mais uma necessidade de uma informação que dá indícios de controle sobre a escrita: *mando escrever para ver como eles estão escrevendo*. A escrita: lugar de obter informação e não de viver uma experiência. Escrita: lugar de demandas escolares e não de projetos e desejos pessoais. O que importa não é o que o texto diz mas as informações que eu posso recolher dele. Não estaríamos aí como leitores do texto como caçadores, que vão a caça de erros? Nossa olhar não estaria se espalhando pela superfície em busca do que o aluno gostaria de esconder? E o que ele

busca visibilizar, sua experiência, suas histórias, vemos? O que é visível em um texto? O que o olhar quer ver? O que ele procura? O que ele exclui?

Digo tudo isso como quem se auto analisa. Não falo de uma professora fora de mim, de Zilda apenas. Falo de uma professora que ainda me habita.

As palavras que lemos nos manuais e textos dirigidos a nós, professoras, aparecem tantas vezes sem sabor, arrogantes, palavras falsas, pois estão constantemente a nos dizer como devemos agir, como devemos nos mover, falsamente conversam conosco pois querem, no fundo, nos impor verdades. As palavras parecem vazias de sabedoria, apressadas em nos oferecer confiança. Vazias e falsas. Quem escreve? Com que intenção? Que lugar ocupa? Os textos parecem carregados de neutralidade. Nada sabemos de seus autores. Não compartilhamos suas trilhas, seu percurso. Não ouvimos seus choros nem seus risos. Não somos parte de suas vidas. Somos *apenas* seus leitores.

Tomar a palavra, escrever nossos feitos, mesmo em angústia, pois se constituímos a escola fomos (e somos) por ela constituídos. Somos fruto desta escola mas a recriamos a todo momento. Somos professoras que, como nossos alunos e alunas, temos que aprender a escrever. Uma escrita eu traga a vida que vivemos e não que mate nossa experiência. Uma escrita que teça nossa vida em fios. Em complexidade. Em coletividade. Em solidariedade.

A escrita pode contribuir (ou ser) uma prática emancipatória? Creio que sim e por isso no Gefel temos tomado a escrita como importante instrumento de formação.

Como quem busca um livro de mensagens, destes que abrimos ao acaso, na esperança de que o texto surgido nos revele o consolo divino, vou à Rua de Mão Única. Lá, Benjamin (1996:275) me segreda que a autoria *depende do treinamento de quem está a caminho*. "De quem está a caminho", repito silenciosamente. E o caminho, se bem aprendi com o poeta, só se faz ao caminhar. Caminhar em busca da autoria, com a disciplina que precisamos conquistar, que não é uma coação mas uma decisão pessoal.

É preciso disciplina pois que é necessário enfrentar a escrita e com ela os diferentes passados que se mostram através das narrativas das professoras. É preciso enfrentar o desafio de encontrar a melhor forma de preservar a vida que vai se mostrando em cada fala, em cada lembrança que o passado desperta, sabendo que outras tantas ficarão ainda ocultas. (Haverá forma de não ficarem?)

Dou-me conta, uma vez mais, de que é preciso mais que palavras para que o encontro do presente com o passado se dê. É preciso, especialmente, coragem.

O passado ambiciona não apenas ser revelado, descoberto, desvendado. Quer mais. O passado quer salvar-se dos escombros que alimentam o esquecimento. Quer alimentar-se de coragem para revelar-se com a inteireza e dignidade que lhe é possível. É com Clarice Lispector que mais uma vez aprendo que é preciso extrair do vulgar o que lhe dá originalidade, pois há uma extrema beleza no que é aparentemente banal, basta se ter olhos para ver. E coragem para (d)escrever. Lendo os escritos de Clarice pareço, enfim compreender. Mas não basta. É preciso escrever.

Margarida também parece saber que não basta compreender, que é preciso escrever, e que esse ato é aprendido na relação com o outro. Carmen convida Margarida para escreverem um texto com vista a inscrição na Reunião da Anped, um importante encontro de pesquisadores em educação. Margarida aceita. A escrita do texto se dá na casa de Carmen, e representa uma importante experiência. Margarida narra em um encontro do Gefel como se deu a experiência de escrever com o outro um texto dessa natureza. Ao falar sobre essa experiência, Margarida nos ajuda a compreender os desafios que se colocam no ato da escritura, ajudando a Zilda e a todas nós a compreender as dificuldades que nossos alunos, como um escritor recente passa. Ao narrar sua experiência, ela nos diz da possibilidade de superar, porque acompanhada, ampliando o que inicialmente aparente apenas impossibilidade.

Vamos ao diálogo no Gefel:

É! Agora! Ter ido à ANPED... A experiência de ter escrito um texto, foi uma das primeiras, das coisas... Escrito o texto não, reescrito o texto com a Carmem, né? Porque o texto já estava escrito. O texto já estava escrito na tese dela! Foi um processo de reescritura. Adequar um texto já escrito, de duas pessoas, a um modelo de todo aceitável dentro da academia! (Margarida)

Isso sempre é um aprendizado, né? (Penha)

É um aprendizado que a gente precisa estar sempre realizando e, às vezes, a gente precisa muito de fazer isso junto com o outro! Porque a gente escreve as dissertações e tudo... Elas são aceitas, elas são reconhecidas - como foi com a minha. Mas, assim, ele guarda uma certa forma! Mas a forma de um texto para um congresso... Qual é a forma? E ali nós ficamos, eu e Carmem... Eu fui a casa dela e nós trabalhamos no feriado, dois dias inteiros. Peguei o feriado que eu nem me lembro mais o feriado que foi. (Margarida)

Parece que foi 22... Dia 21 de abril... 22! (Carmen)

O feriado de Tiradentes, né? É muito interessante, porque embora a Carmem seja muito tranqüila, no segundo dia eu fiquei muito angustiada, porque, primeiro, eu estava na casa dela dentro de um feriado! Ela tinha um compromisso lá com o companheiro dela. Era aniversário do Fernando... Eu me senti empatando, mas nós tínhamos um objetivo! Tínhamos que fazer! Foi muito bom ter feito! Quando eu ia para a casa da Jacqueline aprender a escrever os textos para a pós-graduação, eu nem sentia muito isso. Porque por alguma razão ela estava sozinha pela manhã! E aí eu não sentia a mesma coisa! Era difícil... Foi difícil lá o processo de escrita, mas foi um momento muito interessante! Fiquei muito feliz quando chegou o parecer, quando Carmem trouxe, conseguiu rapidamente na internet - eu não consegui aquilo, mas ela conseguiu - trouxe o parecer - a gente podia até ter trazido o parecer, né? - uma leitura favorável, um parecer favorável à produção feita e apresentada. Já apresentei trabalhos em muitos lugares! Sempre apresentei muitos trabalhos com Jacqueline... Com Carmem só apresentei um sobre o GEFEL num encontro para a UFF, que eu me lembre. (Margarida)

Fico pensando tanto nas crianças, como pensando em nós, né? Porque a gente está na hora da gente começar a escrever mais. (Margarida)

O GEFEL HOJE -PELA ESCRITA DE MARGARIDA

Assim, escrever é, ou deveria ser, um importante componente da docência, um direito, dentre tantos outros, muitas vezes ofuscado pela visibilidade da tarefa de ensinar o outro a escrever. Ensinamos o que muitas vezes nos é estranho ao nosso próprio cotidiano. Ensinamos quando também precisamos aprender. E aprender, porque vivendo, que a escrita pode não ser meramente a cópia de um modelo externo a nós mas a materialidade de formas singulares de compreende o mundo e construir a vida – na escola e fora dela. Frequentemente a formação docente tem sido pautada por ações, tanto em suas dimensões teóricas quanto práticas, que não subvertem a relação de afastamento e de pouca autoria com a escrita que tivemos ao longo de toda a escolaridade. Na formação de professores, tanto a que se refere a inicial quanto à formação continuada, escrevemos pouco. Aprendemos muitas vezes técnicas cujo objetivo é levar o outro a escrever mas nós não somos convidadas a estabelecer uma nova relação com a escrita. Aprendemos mais uma vez que escrever é o domínio de uma técnica e a ela devemos homenagem pois é domina um rol delas que nos fará melhores professoras. Aqui uma visão limitada de escrita e de formação reafirmam a língua como estranha, artificial, e dispensável para quem trabalha com a língua: as professoras.

Por isso escrever é tão importante e temos reafirmado nos encontros do Gefel essa importância. Por isso o convite a que tomemos a palavra dita mas também escrita. Por isso buscamos contextos de produção real e funcional da escrita.

Gente, quem vai ajudar a escrever o texto para o Seminário Fala Outra Escola? É um Seminário bem legal que acontece lá em Campinas. Quem pode ajudar a fazer? (Gefel, Jacqueline)

A gente pode marcar depois da saída. Ou no intervalo de uma turno para o outro, que aí a gente junta um turno com o outro. (Gefel, Ana Paula)

Eu quero participar porque a gente precisa aprender a escrever resumo e texto para congresso. Eu não sei fazer sozinha ainda, mas quero aprender. Hoje a gente tem a Jacque e a Carmen para ajudarem mas amanhã a gente tem que poder fazer sozinha. (Gefel, Margarida)

E saímos do Gefel com um encontro marcado para a produção coletiva do texto. Uma produção onde um pode ajudar ao outro a escrever. Onde um pode ser uma figura de apoio ao outro. Onde um pode nos ajudar a ver que os nossos limites podem com frequência ser diminuídos quando apoiados por um outro que nos parece mais capaz: *Eu não sei fazer sozinha ainda, mas quero aprender.*

Dizer-se *não saber fazer sozinha ainda* é o prenúncio de uma aposta em si mesma, em sua possibilidade de que um dia vir a saber. A aprendizagem daquilo que *ainda* não se sabe fica assim, não em um lugar distante, quase ignorado, mas em um horizonte concreto: ali mais adiante, num futuro não tão afastado, onde *gente tem que poder fazer sozinha*. A idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY: 1989;1991) nos ajuda a compreender o quanto o fazer com o outro gera relações de solidariedade e ao mesmo tempo de emancipação. Fazer com o outro possibilita viver uma relação que poderíamos chamar, acompanhadas de Santos (2000), de *reciprocidade entre sujeitos*.

Fazer com ajuda um texto, escrever com o outro quando *não se sabe fazer sozinha ainda*, não é uma atitude isolada neste grupo de formação. Muitas são as situações onde fazer com o outro significou um convite a continuidade de uma aprendizagem.

Trago neste momento algumas narrativas escritas pelas próprias professoras componentes do grupo, sobre o Gefel. São inicialmente dois textos: o primeiro fruto da apresentação de Margarida em um seminário no Instituto Superior de Educação sobre integração dos seguimentos da escola e publicado numa revista produzida no próprio colégio. O segundo texto consta da monografia de Maria da Penha e mostra como o Gefel representa um importante lócus de reflexão da prática para esta professora. Por que opto por trazer relatos escritos quando a centralidade é a narrativa oral? Por ser este um importante instrumento de reflexão e formação para nós professoras, objeto sobre o qual temos depositado especial atenção no Gefel, como já exposto.

O primeiro é o de Margarida que aqui transcrevo em parte:

(...) Opto neste momento por fazer um recorte nesta trajetória a fim de delimitar um pouco essa visita ao passado, nesse caso usarei como ponto de partida o ano de 1992, ano que marca o meu ingresso como professora alfabetizadora no 1º segmento do IERJ. (...) sinto a necessidade de narrar um pouco da história que vivi como professora do grupo da CA e 1ª série do então IERJ.

Ao entrar no IERJ, logo percebi que existia um grupo de professoras que revelavam o desejo e a intenção de construir alternativas pedagógicas para práticas alfabetizadoras já existentes na escola. O projeto de alfabetização, que começava a se organizar na pré-escola, começava a dar corpo a uma proposta que seria implementada com mais vigor no ano de 1993 no 1º segmento do IERJ, em função da implementação da classe de alfabetização, neste segmento.

O grupo de professoras da CA e 1ª série, coordenado na época pelas professoras Carmen Sanches e Jacqueline Morais, era construído por ex-professoras da pré-escola e professoras do 1º segmento. Desejávamos construir um projeto pedagógico de alfabetização que fosse alternativo ao que existia, antes da implementação da classe de alfabetização no 1º segmento do IERJ. Tal projeto tinha como um dos pressupostos, a construção de uma prática coletiva que perpassava o grupo de professoras e se refletia em nossas salas de aula. Éramos professoras que desejávamos ser autoras de nossa prática.

(...) Nesta trajetória as orientadoras pedagógicas foram fundamentais, porque nos ajudavam a perceber, cada uma no seu tempo, que a implementação do projeto implicava na busca de diálogos mais intensos com múltiplos espaços de formação de professores, dentre eles: o Curso de Formação de professores do IERJ, Universidade Federal Fluminense; Universidade Estadual do Rio de Janeiro e outros que considerávamos importantes para nossa formação, embora fossem considerados espaços informais tais como: museus, teatro e cinema. Paralelamente a isso começamos a considerar os poucos espaços de Centro de Estudo como espaço privilegiado de Formação, começávamos a perceber que a nossa prática precisava ser permanentemente interrogada por nós. Buscávamos dentro das nossas possibilidades construir no interior da escola e fora dela vários diálogos que nos possibilitassem a desenvolver uma postura que apontasse para a interrogação, o repensar e o refazer da prática pedagógica. Assumíamos uma postura investigativa ajudadas pelas orientadoras, o que mais tarde muitas de nós, cada qual no seu tempo, poderia fazer com maior autonomia.

Nesse período intensificamos um pouco mais o nosso diálogo com algumas professoras de Didática e suas alunas e alunos que demonstravam interesse pelas questões relacionadas à alfabetização. Os encontros se constituíam numa oportunidade ímpar para nós, pois nos possibilitava estar refletindo e discutindo com interlocutores que em sua grande maioria acompanhava nossas práticas pedagógicas cotidianamente, durante as atividades do estágio.

Importa esclarecer que estes modos de buscar o diálogo não faziam parte de um projeto grandioso da escola, ele se dava na contra-mão do que costuma acontecer, nascia do nosso reconhecimento, desejo e necessidade de ter as professoras de Didática do IERJ e suas alunas como importantes interlocutoras. Importa destacar aqui pequenos espaços cotidianos (sala de aula, recreio, refeitório e passeios) onde tínhamos a oportunidade de tecermos ricos e importantes diálogos com algumas professoras e suas alunas e alunos. Era nesses espaços informais que conversávamos sobre alfabetização das crianças, onde surgiam as indagações das estagiárias que não compreendiam aquele projeto de alfabetização, por outro lado existia a fala daqueles que ficavam maravilhados ao descobrirem algo mais sobre a infância, ficavam perplexos ao verem a curiosidade e a inteligência dos pequeninos e o modo como se apropriavam da leitura e da escrita. Ficavam curiosos em saber um pouco mais sobre o modo como possibilitávamos as crianças revelarem suas hipóteses sobre os temas que estavam sendo discutidos. Tudo isso nos ajudava a rever nossas práticas e a pensarmos encontros maiores e mais

organizados para melhor discutirmos as questões de nossa prática alfabetizadora. A partir desses pequenos encontros, resolvemos criar e organizar alguns mini-cursos e palestras para alunas, alunos e professoras de Didática do Curso de Formação de Professores do IERJ.

Na mesma época estabelecíamos relações com a Universidade Federal Fluminense e com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O diálogo com a UFF ocorreu em nossas idas até a universidade e a vinda de sus pesquisadoras até nós. A contribuição das professoras e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Alfabetização das Crianças das Classes Populares, se deu no sentido de reconhecermos a necessidade de estarmos constantemente refletindo a nossa prática pedagógica, buscando na relação teoria-prática-teoria a compreensão do nosso fazer pedagógico. Procurávamos nessa relação com a Universidade, possíveis caminhos que levassem todos os nosso alunos e alunas a se apropriarem da leitura e escrita. O legado deixado por estas pesquisadoras se expressa na existência de um grupo de estudos, formado a partir do incentivo e apoio delas, que se chama Gefel.

O nosso diálogo com a UERJ se deu diretamente com o CAP-UERJ, que em 1999 ofereceu um curso de extensão para alfabetizadoras, coordenado pela prof^{ff} Olga Guimarães. Algumas professoras do grupo tiveram a oportunidade de participar. Este curso possibilitou dialogar e pensar prática alfabetizadora com professoras de vários municípios do Estado do Rio de Janeiro, interessadas em discutir a formação do alunos escritor de textos, bem como as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita.

Hoje consigo perceber que aquelas ações por vezes insignificantes, vista com estranhamento por alguns a até invisíveis a tantos olhos, anunciavam as inúmeras possibilidades de diálogo construídas, mas que ficaram perdidas ou caíram no esquecimento. Os exemplos citados acima revelam o movimento de busca do grupo de professoras da CA e 1ª série. Reconhecíamos a nossa natureza de sujeitos inacabados e de professoras em processo de formação contínua. Percebíamos a especificidade de cada grupo e eu saberes construídos nesses múltiplos espaços eram deferentes, por isso possibilitavam o diálogo. Havia a prática de resistir a tentação de uma relação iluminista de um grupo em relação ao outro. Procurávamos enfrentar o desafio de estabelecer uma relação marcada pelo diálogo, sabendo que diálogo pressupõe tensão e compreensão e não exclui o conflito.

O Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores é uma iniciativa das séries iniciais do Ensino Fundamental do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Atualmente o grupo conta com a participação de aproximadamente 20 professoras que atua em diferentes escolas e níveis de ensino. As professoras se reúnem uma vez por mês, fora do seu horário de trabalho. O GEFEL tem como eixo de discussão a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras e como objetivo estudar, discutir e construir práticas pedagógicas significativas para a formação de sujeitos escritores e leitores.

Agosto de 2001

COSTA, Margarida dos Santos. Relações dialógicas: uma prática possível? In: Diálogos em Formação: Revista Científica do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro(CSN/ISERJ) – N.1 – 2001. Rio de Janeiro, FAETEC, 2001. pág 38 a 41.

O GEFEL HOJE -PELA ESCRITA DE MARIA DA PENHA

Maria da Penha concede um lugar especial em sua monografia final do curso de Pós-graduação Alfabetização as Crianças das Classes Populares. Nela podemos ler nos agradecimentos: as “companheiras do GEFEL”.

Além dessa referência, encontramos em sua monografia o relato de sua trajetória profissional, numa espécie de memorial de formação. Nele, depois de narrar sua trajetória Maria da Penha escreve:

Entretanto, essa prática já me incomodava internamente e sinalizava para a necessidade de pensar e construir alternativas pedagógicas. Mas como fazer diferente?

Passados alguns anos, já no IERJ (Instituto de Educação do Rio de Janeiro), escola na qual cheguei em 1985 e estou até hoje, fiquei conhecendo uma metodologia de trabalho com rótulos de embalagens de produtos industrializados. Soube que as primeiras pesquisas sobre a utilização desse recurso foram iniciadas por Ken Goodman em 1978. (pág 25)

No início da década de 90, sob nova orientação pedagógica, começamos no IERJ, através da reformulação dos Centros de Estudos, a refletir e discutir a nossa prática alfabetizadora tendo como referência outros modos de alfabetizar. Tivemos acesso às pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita, cujas teorias trouxeram para nós, alfabetizadoras, a oportunidade de compreendermos o papel ativo da criança na construção da língua escrita. (pág 26)

Nós, professoras alfabetizadoras, acreditávamos eu o sucesso de nosso trabalho estava garantido com a escolha de um “bom método”. A teoria de Ferreiro e Teberosky nos convidou a colocar nossa atenção em quem aprende, ajudando-nos a entender que a criança para aprender a ler e escrever, constrói e testa hipóteses. Ela, como ser inteligente, pensa, reflete e raciocina, levantando assim suposições acerca desse objeto cultural que é a escrita. (pág 26)

Partir desse novo modo de pensar a alfabetização, direcionamos nossa preocupação à pessoa do aluno. Passamos a respeitá-lo mais em sua capacidade e autonomia enquanto sujeito construtor do seu conhecimento. Começamos, apoiadas nessa nova visão, a aceitar como legítimas a escrita até então interpretada apenas como rabiscos que nada representavam. (pág 26)

Com a instauração, nos Centros e Estudos e no GEFEL, de novas propostas de trabalho, sempre debatidas e questionadas por nós, comecei a reconhecer-me enquanto construtor de minha prática. Tínhamos oportunidade de, no diálogo prática/teoria/prática, validarmos ou negarmos o que nos era sugerido. Esses espaços coletivos passaram a atuar como ponto de referência para nós, como momento em que nossa voz era ouvida e respeitada, como oportunidade para nos fortalecermos mais e mais em nossa identidade profissional. Nesse movimento de tocas, pude observar que os “erros” cometidos no passado fazem parte dos saberes práticos que fui construindo e, só agora percebo que o processo de conhecer é permanente. Ao mesmo tempo que buscávamos compreender o processo de construção do conhecimento vivido pela criança, aprendíamos sobre nosso próprio processo de formação. (pág 40)

Estes textos trazem, aos meus olhos, convites e desafios: despertar antigas imagens da memória, compartilhando-as como uma experiência coletiva comunicável que se abre em *horizontes de possibilidades* (SANTOS, 1995) e continuar o movimento de interrogação constante – como tudo isso começou? Que me leva a perguntar sempre – como tudo isso vai seguir?

III - UM ENCONTRO DE MARGARIDA COM A ORIENTADORA NA ESCOLA OU SOBRE COMO SE TRATAM OS “CASOS DAS CRIANÇAS” NA ESCOLA

A Rosângela trouxe para o Gefel o sufoco que ela estava passando lá com as crianças do pré-escolar. Ela se sentia muito sozinha. Mas lá na nossa escola também, muitas vezes, vivemos os problemas sozinha. (...) A gente vai vendo que cada vez mais é exigido que a gente dê conta sozinha dos problemas. (Margarida, 09-04-2005)

É assim que em uma reunião com Margarida, em minha casa, os rumos de nossa prosa me convidavam a sacar do gravador, pois o que se iniciara como uma conversa sobre um trabalho que apresentaríamos em um congresso, se transformava em discussão sobre o último encontro do Gefel, sobre o sentimento de solidão vivido na escola e sobre a ausência de espaços coletivos de discussão dos problemas vividos pelas professoras no interior de suas salas de aula.

Tomada de interesse pelos novos cursos de nossa conversa, resolvo tomar o gravador nas mãos e repousá-lo em um espaço entre nós, sem pedir permissão à Margarida e sem prever nisso maiores conseqüências.

Você vai gravar nossa conversa? Mas pra quê? Você vai usar isso também na tese? Mas uma conversa na sua casa.... ?!

Ingenuamente creio que a ação de ligar o aparelho em nada provocará interferências em nossa conversa, que, acredito, continuará do ponto exato onde foi suspensa para que eu pudesse acionar o botão de gravação: tudo ocorrendo num contínuo, sem intermitências, sem reação, sem desvio algum dos rumos já dados a prosa - como se o fato de ter ou não um gravador registrando nossos dizeres, nos fosse totalmente indiferente, à Margarida e a mim. Como se não implicasse mudanças tanto em mim - em meu tom de voz, em minha maneira de encaminhar nossa conversa, de dar pistas sobre o que esperaria ouvir - como em minha interlocutora - na seleção do seu dizer e de como o fazer, respondendo em parte às minhas

expectativas, mesmo sendo essa, uma interlocutora de longa data, supostamente acostumada as minhas gravações e interesses especiais a tudo que se refere à escola e aos acontecimentos vividos pelas professoras que participam do Gefel.

Esquecera naquele momento dos ensinamentos da física quântica, que diz que cada ação provoca uma outra, mesmo que de sutil monta, naquele ou naquilo que supomos não se deixar afetar pela ação inicial. Esquecera que não há *impunidade* no ato de pesquisar; que mesmo que se creia estar em meio a uma situação constituída supostamente de *naturalidade* na investigação, como uma conversa em um ambiente familiar, esta, ainda assim, não é *natural* posto que as intenções são de *pesquisa*, e disto sabe o pesquisador e na maior parte das vezes o outro que se encontra na posição de pesquisado, mesmo que disso não fale, mesmo que finja, por astúcia, disso não se dar conta. Não há neutralidade nas ações investigativas, mesmo que pareça ao pesquisador que sua atitude é meramente contemplativa, e que dela nada resulte de conseqüência para o *observado*, visto nesta perspectiva como mero objeto de investigação, informante somente: impermeável às influências “externas”.

Minha ação de gravar nossa conversa pareceu *perturbar* Margarida:

Você vai gravar nossa conversa? Mas pra quê? Você vai usar isso também na tese? Mas uma conversa na sua casa.... ?!

E Margarida me *perturbou* com suas perguntas.

Aprendo, ou (re)aprendo, nesta situação que somos afetados por aquele ou aquilo que vemos ou ouvimos. E aquilo ou aquele que vemos ou ouvimos, por nós. Dito de outro modo: *perturbamos e somos perturbados pelo que observamos*. (MORIN, 1996:64).

A partir do que nos ensinaram Heisenberg e Bohr, é impossível observar ou medir um objeto sem nele interferir, de modo que o objeto nesse processo, ao final, não é mais o mesmo. Logo, nem observado nem observador mantêm-se os mesmos. (SAMPAIO, 2003:264)

Se assim nos mostra as investigações de Heisenberg e Bohr, nos mostra também as de outros tantos e tantas que a partir destes, investigaram os efeitos nada neutros de quem se crê supostamente apenas vendo e de quem (ou do que) supostamente apenas parece ser visto. A complexificação das noções de observador e observado, entre pesquisador e pesquisado, a partir destes estudos, são inevitáveis e podem nos ajudar a assumir os atravessamentos de uma noção na outra, possibilitando, como diz Santos (2000:69) *a perda dos seus contornos dicotômicos em favor da assunção de uma forma em continuum*. Ao mesmo tempo em que afeto o outro sou por ele também afetada; ao mesmo tempo em que tento conhecer, possibilito, de certa forma, que o outro igualmente me conheça. Somos todos, em movimentos de interação e interlocução, produtores de conhecimento, ensinantes e aprendentes, *dodiscentes*, como prefere Freire (1997:31). Na pesquisa também, seja em momentos formais de investigação, seja em instantes de informalidade. Somos, eu e Margarida, ao mesmo tempo, investigadoras e investigadas, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo que nos constituindo em *um outro* para cada uma de nós. Sabendo disso ou não. Portanto, mais uma vez afirmo, escamotear uma situação de investigação como tentei fazer, naturalizando o ato de ligar um gravador, apenas reflete uma certa forma de conceber o sujeito e a produção do conhecimento, e não garante que esta situação seja de fato, tratada com naturalidade e neutralidade, fantasias perseguidas pelo escamoteio.

Se agora, já de certa forma afastada do acontecimento, parece-me desconcertante a maneira como agi na pesquisa com Margarida, talvez seja porque posso agora *compreender*, e portanto *ver*, as razões e implicações daquele ato. *Só vemos o que compreendemos*, nos diz Von Foerster. Se compreendo a pesquisa como produção de conhecimento que pode desconsiderar parte dos sujeitos que dela são partícipes, não vejo este ato como de implicações éticas profundas. *Faz parte de minha metodologia abster o outro de voz e vez*. Faz parte também não discutir com este outro minhas escolhas metodológicas, no máximo informá-lo. Mas se, ao contrário, compreendo a

professora como sujeito de uma pesquisa da qual nós, eu e ela, co-participamos, portando dois sujeitos que interagem na busca de melhor compreender (...) os complexos processos que acontecem no cotidiano da escola (GARCIA, 2003a: 206-207), posso ver a todos, pesquisadores e pesquisados, como sujeitos que nos processo legítimos de interação e interlocução vão traçando os caminhos, portanto os métodos, que ambos viverão. Etimologicamente método indica caminho.

Somos ainda formados (e informados) por uma concepção de pesquisa que afirma o postulado da neutralidade e da objetividade na investigação. Este episódio, a princípio insignificante, mostra-me como o paradigma cartesiano ainda me habita, e pode se mostrar nas pequenas ações, escondido apenas de minha *cegueira*.

Margarida não agiu aceitando tranqüilamente a posição de informante passiva de minha pesquisa. Entre os meus gestos de apanhar e ligar o gravador, sua voz de sujeito penetrou o ambiente e a mim, exigindo que eu não agisse como se nada estivesse acontecendo, como se fosse mero objeto de uma investigação que falasse *dela* e não *com ela*. *Você vai gravar nossa conversa?*

A pesquisa que pretende *acontecer com os sujeitos* e não meramente *deles falar*, trás importantes implicações metodológicas, desafios que as *velhas certezas* nascidas com Descartes não são capazes de responder, apesar de crer tudo poder resolver.

Descartes pretendeu criar um caminho que permitisse chegar ao conhecimento sem tropeçar no erro, nem perder-se na confusão, sem sujar-se na lama da perplexidade, nem andar às cegas (...) E seu ponto de vista penetrou tão profundamente na cultura que, até a atualidade – mesmo que em franco declive – é parte de nosso modo de conceber o conhecimento e de pensar-nos a nós mesmos.(Najmanovick, 2003:30)

As relações entre quem pesquisa e quem é pesquisado são complexas posto que conhecer é um *fenômeno relacional*, como nos mostra Maturana e Varela (2001). Aprendemos uns com os outros, permanentemente, em movimentos de incessante partilha talvez em busca de uma *utópica completude*, nunca possível, como nos diz Bakhtin (2000).

Você vai gravar nossa conversa? Mas pra quê? Você vai usar isso também na tese? Mas uma conversa na sua casa.... ?!

Margarida não reage de acordo com minha previsão inicial. Acreditava que minha interlocutora não seria afetada pelo gravador, que o fato de registrar nosso diálogo não provocaria nela reação alguma. Mas provocou. Talvez aqui se encontre um dos meus *pontos cegos* tal como descreve Maturana e Varela (2001:25). Minha previsão, baseada em certezas próprias, não se cumpriu. Mais aprendizagem: *a ação escapa às nossas intenções* (Morin, 1996: 117).

Escolhi uma ação (gravar nossa conversa) por ter certeza de sua reação (naturalidade diante da gravação). Certeza de uma reação única. Esqueci que *a ação é uma decisão, uma escolha, mas é também uma aposta*. Há, nesta aposta, riscos e incertezas. (Morin, 1996: 115). Assim, Morin nos adverte que por sua natureza incerta, o domínio da ação exige-nos uma *consciência muito aguda dos imprevistos, mudanças de rumo, bifurcações*, envolvidas. Uma ação, por ser ato humano complexo, envolve imprevisto, acaso, iniciativa, decisão, desvios, transformações, que os sujeitos realizam sem pedir a nós, que supostamente o investigamos e a seu cotidiano, licença.

Como, então, pesquisar com um outro que nos escapa a todo momento? Deveríamos numa investigação com o outro, então, prepararmo-nos para o inesperado? É possível? Como? Garcia mais uma vez oferece algumas pistas a quem deseja não a certeza dos métodos tradicionais de pesquisa, com seu rigor tacanho, que só vê aquilo que espera ver, que exclui o inesperado, a surpresa, o imprevisto, mas a quem busca um *rigor flexível*, como assim nomeia Ginzburg (1991). Nos diz Garcia (2003) sobre esse processo de pesquisa:

... é mutante, gera insegurança e provoca incertezas, revela o insuspeitado, desconcerta com a revelação de acasos, algumas vezes confirma pistas, outras as destrói, nos incita a garimpar para então se mostrar, cobra

humildade, coragem, perseverança, dedicação, mas devolve a alegria da descoberta, da aprendizagem, da co-aprendizagem. (p.205)

Um certo conhecimento que possuía de Margarida me fez crer em que uma certa previsão de sua ação como a única possível. Fiquei cega para a impossibilidade de prever sua reação como tanta confiança. Margarida fugiu ao controle de minha antevisão, escapou do domínio que acreditava possuir. Por que cria poder prever com exatidão o comportamento dela? Porque tantas vezes acreditamos prever com precisão a ação do outro e também a nossa? O comportamento humano, me ensinara ali Margarida, reflete uma teia de ações e reações complexas. A pesquisa, nesta complexidade entre sujeitos, *vai se desenhando como prática de errância e de produção, também, da ignorância* (ESTEBAN, 2003: 129).

A *astúcia* desta professora resulta em uma *tática de desvios* (CERTEAU, 1996) que não impede a gravação de nossa conversa, mas que através de perguntas (outro desvio) coloca *maneiras de fazê-la* - do escamoteio da gravação, que neste contexto parece fragilizá-la como sujeito, tornando-a não-sujeito do acontecimento, à afirmação da visibilidade da gravação de nossa conversa e da possibilidade de sua presença potente, de reafirmação de sua condição como sujeito do acontecimento. Como Esteban (2003) sou desafiada, a cada momento no processo de pesquisa, a encontrar concepções e procedimentos que me auxiliem a interagir de forma potente com a realidade. Não apenas me colocando como potente, mas vendo e reconhecendo a potência que habita o outro. De uma pesquisa que reconhece o outro como sujeito de direito e de fato pode emergir um conhecimento que seja, para ambos, *conhecimento-emancipação* (SANTOS, 2000).

Você vai gravar nossa conversa? Mas pra quê? Você vai usar isso também na tese? Mas uma conversa na sua casa.... ?!

As palavras de Margarida ao mesmo tempo em que a colocam na posição de sujeito em nossa conversa, uma participante da pesquisa e não meramente uma

informante, me desafiam a buscar argumentos teórico-metodológicos para as decisões que tomava durante este trabalho, decisões que implicavam e implicam em modos de estar em pesquisa e de escrever sobre ela. Decisões que refletem uma certa compreensão sobre os processos de produção do conhecimento.

Por que tomar aquele momento de conversa em minha casa como ocasião de pesquisa, já que meu foco central se encontra nos diálogos produzidos nos encontros do Gefel? Responder a esta questão me ajuda a melhor compreender o que pesquiso, compreendendo melhor a mim mesma – não nesta ordem linear e crescente, mas em um movimento sempre complexo de retro-alimentação.

Todo conhecimento como diz Santos (2000) é autoconhecimento. Revela, de certo modo, valores e concepções de quem o produz, no entanto....

...esse saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico. (BOAVENTURA, 2000:84).

Também Benjamin (1999:63) não concebia um conhecimento alheio e alienado do seu produtor, pois *como é possível conhecimento fora do autoconhecimento? Para ele onde não há autoconhecimento, não há em absoluto nenhum conhecer (1999:63).*

Boaventura (2000), por seu turno, reafirma a importância do conhecimento que se tornando autoconhecimento, possibilita a emancipação.

Assim vou aprendendo com as perguntas de minha interlocutora e com as provocações dos diferentes autores (ou será com a as provocações de minha interlocutora e as perguntas dos diferentes autores?) que todo conhecimento que produzimos revela um pouco de quem somos e mostra, também, um pouco de quem desejamos ser. Que indicia onde estamos, nosso presente, e o horizonte em direção ao qual desejamos caminhar, o futuro, trazendo também as marcas do ontem. Neste ontem, penso ajudada agora por Bakhtin (2000), não estarão aconchegadas as *memórias do passado, tecelãs das memórias do futuro (p. 139)?*

Tenho a oportunidade de, ao produzir esta tese, conhecer-me um pouco mais, buscando descobrir através das pistas que meu texto oculta/revela, dos sinais que se escondem *subterrânea e clandestinamente*, quem sou e quem desejo ser, sabendo que nunca me conhecerei o suficiente e jamais será petrificado o desejo de ser outra e mais.

Com esta tese tenho a chance de aprender mais sobre como conheço, meus limites e *ainda-não-saberes* (ESTEBAN, 2002), minhas certezas e cegueiras, ao mesmo tempo em que tenho a oportunidade de perceber que o conhecimento alheio é tão legítimo e frágil quanto o meu próprio, pois:

A reflexão é um processo de conhecer como conhecermos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos.
(MATURANA e VARELA, 2001:25)

Tenho a chance, ao escrever este trabalho, de descobrir que conhecer é um ato onde estou implicada profundamente. Não superficialmente, mas profundamente. Tenho a oportunidade de descobrir que essa implicação deriva da não-neutralidade da minha pesquisa.

Como há muito vem mostrando Freire, não apenas em seus escritos, mas em sua vida, a produção do conhecimento *é um ato político, ético e uma experiência estética* (1993). Assumo, portanto, esta concepção freireana: *minha tese é um ato político, ético e uma experiência estética*. Ao menos para mim. E quem sabe também para as professoras que há dez anos vêm coletivamente, em processos de colaboração, em uma relação marcada pelo diálogo, não ingênuo que mascara os conflitos, mas que o prevê e o assume, se construindo como *professoras-pesquisadoras de sua própria prática*.

As interrogações de Margarida não me abandonavam, ecoando continuamente, provocando-me a refletir: *Você vai gravar nossa conversa? Mas pra quê? Você vai usar isso também na tese? Mas uma conversa na sua casa.... ?!* Haveria momentos não-legítimos de uma pesquisa? Quais seriam? E se a pesquisa se deixar seguir por

moldes outros que não os hegemonicamente instituídos - desvinculados de paradigmas cartesianos onde conhecer está cercado por rígidos procedimentos de *coletas de dados* realizados por rígidos procedimentos de controle? Se busco novas formas de fazer pesquisa, por que deveria permitir-me enlaçar em locais com fronteiras? Não seriam as fronteiras construções humanas que, como os modos de investigação, dizem mais de nós, de nossa história de luta, de guerras, conquistas e perdas, sonhos e fantasias, que de uma suposta *realidade do lugar*?

Se aceitarmos o desafio que nos propõe sempre Garcia, o de não apenas *fazermos pesquisa*, mas *estamos em pesquisa*, neste permanente estado de *vigília curiosa*, cada grande ou pequeno acontecimento, nos diferentes locais de passagem, mesmo em lugares ordinários e triviais, como aquele onde minha conversa com Margarida aconteceu, poderá nos convidar a que sejam legitimamente considerados e citados. Não é sem razão que Benjamin (1996: 223) irá defender a narrativa *dos acontecimentos*, *sem distinguir entre os grandes e os pequenos*. Que Certeau colocara no centro da investigação científica o homem comum e seu cotidiano. Que Ginzburg (1989) buscará nos elementos vistos como insignificantes, pistas reveladoras. Tudo isso implica não olhar com indiferença os acontecimentos particulares, mas dar-lhes atenção:

Interpolar no infinitamente pequeno, descobrir para cada intensidade, como extensiva, sua nova plenitude comprimida, em suma tomar cada imagem como se fosse a do leque, que só no desdobramento toma fôlego e, com a nova amplitude, apresenta os traços da pessoa amada em seu interior. (BENJAMIN, 1994:41)

Pôr em diálogo grandes e pequenos eventos, de diferentes tempos e lugares, nesta tese, significa defender, como Benjamin (1996:223) que *nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história*. Talvez pudesse ser essa a resposta à Margarida. Ou seria a mim?

Insatisfeito já na primeira metade do século passado com o conhecimento produzido a partir de uma *ordem cega*, excluída as contradições, os desvios, os erros, como produção *coerente e acética*, Benjamin chegaria a escrever:

Sinal secreto. Transmite-se oralmente uma frase de Schuler. Todo conhecimento, disse ele, deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto eu se dá em cada um deles. É a Marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão.

Buscar o conhecimento que se faz nos *desvios insignificantes*, no que parece não exercer interesse de modo especial, no que foge ao padrão em série. Buscar o conhecimento da vida produzida em um lugar comum; produzida por *sujeitos ordinários*; nas falas sem prestígio de sujeitos sem prestígio. Talvez pudesse ainda isso dizer, em resposta à Margarida. Ou, novamente me indago, à Margarida ou a mm?

Em todos os tempos e lugares da experiência cotidiana encontramos *textos* que nos convidam a realizar *sobre eles e com eles*, uma *séria e rigorosa leitura de mundo* (FREIRE, 2001: 50). Esta leitura não se faz por mera contemplação, mas por um olhar que dialoga com a experiência concreta daquilo que se quer conhecer, pois *para aprender muita coisa sobre os antigos habitantes a partir da contemplação de seus navios, dever-se-ia, no mínimo, saber remar*. (BENJAMIN, 1994:223) Para aprender pela observação é preciso antes um longo período de experiência, que no alemão encontra raízes comuns com a palavra viagem.

Abro-me, ajudada pelas autoras e autores neste trabalho citados, por outras e outros que nem pude me dar conta e ainda por uma insistência do próprio acontecimento com Margarida, em minha casa - que volta e meia ocupava minha atenção - a não apenas mirar, mas *mergulhar*, ou coerente com Benjamin, *viajar* em tempos e lugares que não somente os inscritos formalmente no projeto inicial desta tese, as narrativas circunscritas àquelas produzidas nas reuniões do Gefel, mas a

todas que possam nos *transmitir um conselho* (BENJAMIN, 1996). Respondendo agora a Margarida (ou ainda a mim?). Poderia sobre outros contextos exercer meu direito à recusa, mas o convite a uma concepção emergente de pesquisa foi tomando lugar àquela que me dizia da observância à coerência cega e a rigidez tacanha. Cedi à insistência do próprio acontecimento. Não lhes parece também que, quando fazemos pesquisa, alguns acontecimentos, por vezes contra nossa própria vontade, *nos atravessam?*- Como nos diz Freire (2001:111) *é inviável atravessar sem ser atravessado?*

Atravessada ainda pela idéia de *estar permanentemente em pesquisa*, defendida por Garcia, me permito pedir constantemente às minhas muitas interlocutoras uma certa compreensão pelo fato de sacar quase sempre, durante nossas conversas, de gravador, caderno de anotações e lápis afiado à mão. As situações imprevisíveis, muitas vezes, são as que trazem os mais significativos conselhos. É preciso não perdê-los, recusando-se a ensurdecer para os *sons* que vão para além dos produzidos nos lugares oficiais de investigação. Estes *sons*, nesta tese, muitas vezes estavam nas conversas desarmadas feitas ao sabor de um café. Nos diálogos despretensiosos ao telefone. Nas falas proferidas em portões, corredores, lanchonetes ou em situações de encontro. Havia sempre o que aprender em cada lugar e com cada pessoa. Havia sempre um *conselho tecido na experiência do outro* e que, por tornar-se acontecimento no instante do encontro, tomava a mim e à pesquisa. A recusa por incorporar o que ouvimos ou vimos nos contextos não-oficiais da investigação é, de certa forma, uma recusa aos presentes que os encontros casuais oferecem. O encontro com Margarida em minha casa foi um deles. Este capítulo traz fragmentos deste encontro, e parte das lições que dele pude receber.

SOBRE A SOLIDÃO NA ESCOLA

Eu sei que você tem mania de gravar tudo quanto é conversa. Pode gravar essa também. Só quero ver se você vai aproveitar na tese.

E foi assim que depois de conversarmos e obter de Margarida a concordância da gravação de nossa conversa, pude ouvir, naquela manhã de abril, em minha casa, referências à solidão docente que, tecida por um discurso na 3ª pessoa do plural, falava, ao mesmo tempo, de sua uma condição singular.

A Rosangela trouxe para o Gefel o sufoco que ela estava passando lá com as crianças do pré-escolar. Ela se sentia muito sozinha. Mas lá na nossa escola também, muitas vezes, vivemos os problemas sozinha. (...) A gente vai vendo que cada vez mais é exigido que a gente dê conta sozinha dos problemas.

Não são poucas as professoras que no Gefel se referem a um sentimento de solidão na escola. Como Rosangela e Margarida, muitas de nós dizemos ensinar no isolamento de nossas salas de aula, tendo que resolver os desafios acompanhadas *somente* pela presença de nossos alunos. (Somente?)

Aqui na escola acaba mesmo sendo só a gente e os nossos alunos. A gente só pode contar com a gente mesmo porque... sabe? Tá cada vez mais difícil. E vai ficando mais e mais. No ano passado eu tive uma aluna que só conseguia identificar nem o nome dela? Lembra? Eu não tinha a menor idéia do que fazer. Tentei tudo. Se eu não fiz mais era porque eu não sabia o que fazer. Não teve ninguém da orientação para ver essa menina, para dar uma luz. Eu só contava comigo mesmo. Comigo e com a turma que passou a me ajudar. É porque eu pedi ajuda a turma. Cada aluno eu coloquei para ser meu ajudante um dia. Aí o aluno ficava do lado dela, ajudando nos deveres. Foi assim que ela foi melhorando, melhorando... (S/I, Gefel - 13-08-2005)

Afirmamos viver sem testemunhas os problemas que do cotidiano espocam.

Na verdade ninguém sabe o que a gente faz na sala. A gente alfabetiza e daí? Como é que a gente faz? Ninguém entra na minha sala pra ver como que é, pra aprender a trabalhar sem cartilha. Eu não sei como uma diretora ou orientadora pode explicar para um pai o trabalho da professora se não conhece. Se nunca foi na sala. Estamos sozinhas mesmo na sala. Sozinhas. Sem pai nem mãe. (Ana Paula, Gefel – 08-09-2004)

Declaramos sentirmo-nos desacompanhadas, tendo que, sozinhas, agir com rapidez e decidir em meio a inúmeras dúvidas.

Me sinto muito sozinha. Às vezes não tem ninguém pra dividir. (Gabriela, Gefel – 13-08-2005)

A gente sempre está sozinha na escola. A gente consegue se encontrar nesta escola? Não. A gente não consegue nem mais se encontrar nos centros de estudos. Cada um que se vire para resolver sozinha as dificuldades com a turma. (Elaine, Gefel, 11-06-2005)

E criança não espera. O problema se esta aí tem que ser resolvi logo. Vou esperar dois meses pra discutir em Conselho de Classe o que fazer com o aluno que não consegue aprender as letras do alfabeto? Eu tenho que pensar numa atividade pra dar conta disso. Não vou esperar uma reunião que na verdade é burocrática, que não é de discussão dos alunos. Eu vou dizer gente: eu me tranco na sala e trabalho pros meus alunos. E chega! (S/I, Gefel, 02-09-2003)

Exprimimo-nos revelando um sentimento de desamparo, de ausência de quem ofereça o conforto da escuta, o acolhimento da palavra, a duração de um conselho.

Mesmo aqui no Instituto tem muitas vezes de me sentir muito desamparada. A orientação pedagógica é aquilo que a gente já sabe. Não dá pra contar. O problema não é a quantidade de gente na escola. O problema está em outro lugar. (Rebeca, Gefel, 14-05-2005)

Eu queria assim, que as pessoas funcionassem na escola. Se a gente precisasse de um conselho, ia lá na orientação, conversava e era ouvida. Mas se a gente faz isso ainda está arriscada a ser olhada como incompetente. Eu agora fico calada na escola porque assim a gente não passa por má professora. (Rosalva, Gefel, 14-05-2005)

E dizemos desejar o encontro com o outro, como se nele a solidão se aplacasse.

É legal ter um grupo como vocês tem aqui. Assim vocês podem trocar, né? Na escola, eu só troco com uma colega que nem do meu turno é. Ela está de tarde e eu trabalho de manhã. Fica difícil. A gente tenta, mas é difícil.
(Lia, Gefel, 15-06-2002)

Eu venho pro Gefel porque eu gosto da troca que a gente vive aqui. Me sinto alimentada. Me sinto fortalecida. Potencializada. Chego aqui e me sinto menos sozinha. Porque parece que aqui a gente se dá conta que cada uma de nós vive problemas muito parecidos. É legal descobrir isso.
(Renata, Gefel, 29-10-2005)

Houve um tempo que a gente tinha reunião de planejamento na escola. Reunião por série e com a escola toda. Agora cada uma fica na sua sala. Por causa de corte de salário a gente até diminuiu o horário de reunião de centro de estudos. É porque, nesta escola, reunião com todo mundo deixou de ser uma coisa importante. O que a gente tem discutido coletivamente? O que a gente tem resolvido com a opinião de todo mundo? Nada.
(Rosauva, Gefel, 15-06-2002)

Mesmo aparecendo recorrentemente nos encontros do Gefel, o tema da solidão docente e da ausência de espaços de discussão coletiva na escola, está sempre a mobilizar-nos o debate. Não foi sem motivos que esta temática recebeu de mim e Margarida especial atenção em um longo diálogo em minha casa. Parte desta conversa trago aqui, em tessitura com outras conversas, retiradas de variados contextos e encontros do grupo de estudos. A centralidade está na solidão e isolamento sentida na escola e na defesa dos espaços coletivos de reflexão, dos lugares de encontro com o outro, de discussão e decisão conjunta, de produção de diálogo e troca de experiência, de enfrentamento das práticas isoladas.

A Rosângela trouxe para o Gefel o sufoco que ela estava passando lá com as crianças do pré-escolar. Ela se sentia muito sozinha. Mas lá na nossa escola também, muitas vezes, vivemos os problemas sozinha. (...) A gente vai vendo que cada vez mais é exigido que a gente dê conta sozinha dos problemas. (Margarida, 09-04-2005)

Margarida trás à memória um encontro recente do Gefel. Este parece servir de mote para a narrativa que virá logo a seguir: algo que lhe passou na escola.

E quando a gente tenta não viver sozinha os problemas, quando tenta, porque acredita numa prática coletiva, numa prática de dividir os problemas de sala de aula, envolver todo mundo neles, pensar junto soluções, aí a gente pode ter realmente problemas na escola. Pra você ter uma idéia dessa solidão e de como a escola vai jogando para a gente não pensar coletivamente e querer se trancar na sua sala, eu vou te contar o que está acontecendo na escola.

Margarida compartilha comigo uma conversa ocorrida entre ela e uma das orientadoras da escola. O tema gira em torno de uma criança que a escola vinha apontando como possuindo dificuldade de aprendizagem e que Margarida atende na escola em um trabalho de apoio que recebe o nome de Projeto Lendo e Escrevendo. Para esta professora o problema que a escola via como central no aluno foi sempre escamoteado. A escola desviava o discurso, apontado problemas de aprendizagem quando, na verdade, o que mais incomodava era o comportamento deste aluno. Segundo Margarida, esta foi a verdadeira razão de sua reprovação na Classe de Alfabetização. Não foi a suposta falta de aprendizagem, algo que, muitas vezes, é resolvido no ano seguinte, quando a criança está na 1ª série.

O foco do problema desse menino era o comportamento. Ele não conseguia se comportar, batia em muitas crianças, nas mais fracas do grupo. Mas isso não era assumido. Segundo a orientadora, a professora fez o que pode, mas não teve como dar conta da aprendizagem da criança. No final do ano resolveram reter essa criança no CA. A justificativa para a reprovação era que ele não tinha sido alfabetizado. (Margarida, 09-04-2005)

Os argumentos oficiais utilizados pela escola para justificar uma reprovação escolar dificilmente estão fora do campo da aprendizagem. O chamado *comportamento* de uma criança pode ser utilizado como causa ou justificativa para a *falta ou dificuldade de aprendizagem*, mas o comportamento dificilmente será apontado como *razão da reprovação*. Mas isso não significa que o comportamento não defina os

critérios e o grau de severidade com que é classificada a aprendizagem da criança. Produz-se, portanto, na escola uma prática ambígua.

Muitas vezes o nosso aluno é penalizado porque ele fala, ele se expressa com liberdade. A gente trabalha pra isso, pro aluno não ser um robzinho. Aliás, todo mundo diz que quer formar o aluno crítico, né? A gente se mata pra eles falarem, darem a opinião, a gente faz roda, faz discussão na sala. E o que elas querem, lá na terceira e quarta série? É o aluno robzinho. O aluno que fala, o aluno crítico, vira aluno problema. Mas nas reuniões elas dizem que querem sim, o aluno crítico. Aí ele fica com a nota mais baixa porque fala, porque contesta, porque não aceita. Esse aluno não se enquadra lá. Ele quer saber porque que tem que copiar, para que tem que ficar calado, porque que não pode ir ao banheiro naquela hora se está apertado. Aí essas professoras não agüentam. (Renata, Gefel, 14-05-2005)

Eu vejo que o comportamento do aluno é levado sim em conta na nota final. Quem dá uma nota dez para um aluno super agitado? Tem nota de conteúdo e de comportamento. Se dá bem quem é quieto. Mesmo que não saiba muita coisa, a professora tem até mais boa vontade com ele, ajuda mais. Até na hora de dar a nota. A gente até diz pro pai que o aluno ficou com nota mais baixa na avaliação por causa do comportamento mas ninguém diz pro pai que é por causa do comportamento que ele vai ficar reprovado. Porque isso dá processo. Quem quer processo? Por que hoje tudo é processo. (Tânia, 17-09-2005)

A gente sempre justifica diminuir a nota por causa de comportamento, mas reprovar, não, a gente não admite. Mas a gente faz, apesar de dizer sempre que foi porque ele não estudou. Quem quer pagar o preço de dizer que o aluno sabe o conteúdo, mas ficou reprovado por causa do comportamento? (Margarida, 17-09-2005)

A medição e classificação do comportamento dos alunos na escola, e sua conseqüente transformação em nota ou conceito, nos mostra o quanto a escola se utiliza da avaliação para desenvolver ou manter uma certa disciplina dos alunos. A utopia do controle dos corpos que a escola acalenta é também o sonho do controle das turbulências (BRIGGS e PEAT, 1994), dos desvios, da desordem, do ruído, do caos, da irregularidade, não só dos corpos mas também, e em especial, do

pensamento. Como analisa Esteban (2002) o castigo à quebra das regras da ordem escolar *passa a efetivar-se através da suspensão de direitos, que na escola se traduz por notas baixas, repetência e impedimento (formal ou não) do prosseguimento da vida escolar* (p. 108). A avaliação do comportamento permite identificar e punir “os maus alunos”, dando-lhes assim uma chance de retornarem ao “bom caminho”. Reprova-se por ser “o melhor para os alunos”. Reprova-se “para lhes dar uma chance de aprenderem”. Mas o que precisam aprender? O que de fato sabem ou não sabem nossos alunos? É possível uma avaliação do conhecimento do outro suficientemente eficaz que torne transparente ao avaliador tudo o que sabe e não sabe quem é objeto desta medição?

Muitas vezes é difícil para a professora identificar o que uma criança já sabe quando ela *não senta para fazer os trabalhos, quando não se cala para copiar as tarefas no caderno, quando não faz uma letra direito no livro porque está sempre em pé, ou quando o caderno está sempre no chão, sujo, com folhas arrancadas, aberto em qualquer página. Uma criança agitada, que não senta, que não copia do quadro porque está sempre conversando, sempre distraída, desconcentrada*, muitas vezes, acaba tendo suas conquistas em relação a aprendizagem, invisibilizadas por um olhar que vê apenas a ordem e a regulação como sinais de aprendizagem. Presas as nossas próprias certezas que nos informam o que é conhecimento e quais são os índices de sua verificação, acabamos por crer que *as coisas são somente como as vemos*, esquecendo que *toda experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro* (MATURA E VARELA, 2001:22). Como nos afirma Santos (2000) *o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância*.

O *comportamento agitado* parece nos fazer olhar com mais insistência para certos aspectos da criança, tornando outros menos visíveis.

Eu acho que a gente tem uma tendência a olhar mais os problemas quando a criança é levada. A gente parece que fica de olho mais nela. Não sei se por raiva ou por preocupação mesmo. Sei lá. (Lívia, – Gefel, 19-11-2005)

A mãe do aluno de Ana Paula e Margarida ainda tentou argumentar, discordando sobre a reprovação do filho, mas sua fala, desautorizada para a escola, acabou inaudível. Teria percebido o foco da avaliação não na aprendizagem, mas no comportamento de seu filho?

A mãe dele não concordou com a retenção, alegando que no CA muitas crianças vão para a primeira série sem terem se apropriado da leitura e da escrita. Ela não queria a reprovação, mas...
(Margarida, 09-04-2005)

No ano seguinte o menino aparece matriculado em uma nova turma de CA. Sabemos que a reprovação nas classes de alfabetização cariocas é legalmente impedida, mas sabemos também que há muitas maneiras de burla das regras do sistema. Uma delas, talvez a mais usada, seja a que confira ao aluno um número de faltas suficientes para o classificar de evadido. No ano seguinte ele aparecerá matriculado como aluno novo, podendo assim ser retido na série do ano anterior, onde a escola desejava.

A escola, por este procedimento, segundo Margarida, consegue reter o menino na Classe de Alfabetização, apesar da discordância da mãe. Sua nova professora será Ana Paula. A escola, por outro lado, exige que a mãe realize com o menino um tratamento.

E aí, quando acontece isso, a orientadora pressiona a mãe para que ela procure atendimento terapêutico para o filho. A mãe não tinha condições financeiras. Não tinha dinheiro nem para comer. A escola desconfia que ela não quer enfrentar o problema. A escola faz pressão. Ela consegue um atendimento no posto. Conseguir vaga foi difícil. Essa psicóloga começa a atender a criança, mas tem uma relação muito ruim com a escola.
(Margarida, 09-04-2005)

O aluno iniciara então, um atendimento com uma psicóloga. Preocupada com as dificuldades desta criança Ana Paula propõe um encontro entre a escola e a psicóloga que atende o aluno.

E este ano o menino foi para a turma de Ana Paula. E a psicóloga tendo notícias nossas no consultório. Ana Paula é partidária de que a escola discuta com psicólogo, com terapeuta, sobre os alunos e aí agendou um encontro com a psicóloga e nos convidou. (Margarida, 09-04-2005)

Ana Paula convida uma das orientadoras educacionais da escola e as professoras que atendem o menino no projeto Lendo e Escrevendo: Flor e a própria Margarida. O encontro se dá no consultório da terapeuta

Nós fomos conversar com a psicóloga. No meio de tudo, eu gostei da abordagem dela, preocupada com a família, com a criança, com a escola. Aí eu ousei pedir que a terapeuta fosse a escola. Uma das orientadoras estava presente e aceitou que eu convidasse a psicóloga. A orientadora podia ter colocado impedimento naquela hora mas não fez. (Margarida, 09-04-2005)

Todos saem do consultório com a idéia de que o próximo encontro será na própria escola, com as demais professoras e profissionais que lidam com a criança.

Nesta conversa, a terapeuta gostou da nossa discussão, ela se sentiu à vontade com a nossa conversa. Nós gostamos também. Entramos meio que em sintonia com relação às questões do aluno. Ele é um aluno que foi rotulado pelas questões de agressividade dentro da escola, batia muito nas outras crianças. Esse aluno não tem laudo médico, mas é apontado como de comportamento agressivo. (Margarida, 09-04-2005)

Dias depois, Margarida caminha por um corredor do prédio escolar. Uma das orientadoras da escola se desloca também pelo mesmo espaço, mas em sentido contrário. Esta não havia estado no encontro com a psicóloga.

Na conversa no corredor com a outra orientadora, ela disse que não concordava com a presença da psicóloga na escola para discutir o caso do aluno. Eu disse que discordava dela. Aí começou a discussão entre nós. (Margarida, 09-04-2005)

É no corredor da escola que a discussão acontece, aparentemente sob o signo do acaso. Não há qualquer sinal de planejamento daquele encontro, nada apontando que houvesse uma procura intencional de uma pela outra. Ambas passam em trânsito pelo mesmo espaço, solitariamente, inicialmente fazendo dele o uso mais corrente: local de passagem. Mas alguma coisa muda esse procedimento, algo subverte a ação instaurada. Inicia-se ali, naquele corredor, um diálogo marcado pela tensão traduzida pelo *incômodo* e por uma certa *desconfiança*.

O que é um corredor de uma escola? Esta indagação, aparentemente simples, pode nos revelar algumas pistas sobre as complexas razões pelas quais esta conversa se dá num corredor, e não numa reunião oficial da escola, e sobre a importância deste espaço para as práticas cotidianas dos sujeitos, tanto no que se refere as *micro-resistências*, quanto ao que podemos chamar, acompanhados de Certeau, de *microliberdades*.

O que é um corredor de uma escola? Que usos fazem dele os grupos ou os indivíduos? O que se fabrica (CERTEAU, 1996) neste lugar?

Um corredor, podemos dizer, possui uma dimensão física que o diferencia de um sala de aula ou de uma biblioteca, apesar de muitas vezes vermos salas de aula ou bibliotecas funcionarem em corredores. Portanto, é preciso para além de sua materialidade, buscarmos os usos que dele fazem os sujeitos, pois isso também nos dá as dimensões deste lugar.

O corredor não é um espaço neutro, nem os sujeitos que dele fazem uso, agem passivamente. Ao contrário: inventam e reinventam formas diárias de utilização, realizando no cotidiano deste lugar *mil maneiras de caça não autorizada* (CERTEAU, 1996:38). Às vezes, solitárias. Às vezes, tecidas com outros.

No corredor, passantes entrecruzam-se, cruzando percursos. Defrontam-se com a imagem do outro e com a sua própria representação. Operam, muitas vezes, de forma silenciosa e quase invisível. Em outras vezes, a astúcia está em tornar a ação

visível. Ao parecer operar na visibilidade, esconde-se o verdadeiro jogo e as exatas intenções, pois:

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. (CERTEAU, 1996:79)

O corredor torna-se assim lugar estratégico para as micro-ações. Nele, pode-se *jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”* (CERTEAU, 1996:47). Essa ação chamada por Certeau de tática, busca vencer o poder por uma certa maneira de aproveitar a ocasião, de mudar o querer do outro, por vezes seduzindo, por outras persuadindo, por outras fingindo aceitar as regras impostas, mas criando sempre maneiras de burlar a ordem estabelecida.

Uma maneira de utilizar sistemas impostos está na resistência às leis estabelecidas por esses sistemas e na criação e utilização de novas regras, pois *existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor* (CERTEAU, 1996:79). Busca-se a inversão das relações de força, nem sempre conseguidas, sabemos.

A gente acaba trocando muito fora das reuniões de centro de estudos porque as reuniões só servem pra informes. Na maioria inúteis. Perde-se um tempo enorme com nada. Aí a gente usa os espaços que pode. A sala dos professores, a hora do recreio, o corredor... (S/I, Gefel, 27-11-2004)

A gente tem que ocupar a escola. Não tem aquele mural lá do corredor? Então... se a gente começar a colocar lá os trabalhos das turmas, os textos dos meninos, será que as pessoas ainda vão falar que os nossos alunos são analfabetos? Que a gente não ensina a ler e escrever? Que a gente deixa escrever de qualquer jeito? (Margarida, Gefel, 27-11-2004)

Ninguém vê nada no corredor. Todo mundo passa e não presta atenção. É um trabalho inútil. Eu já cansei de colocar cartaz sobre o trabalho de integração da escola e nunca ouvi nada sobre esse trabalho. Mas eu

continuo colocando. Eu devo ser louca mesmo. (Elaine, Gefel, 27-11-2004)

A gente não tem que ficar falando nos corredores. Tem que falar pra direção da escola. Tem que ter coragem de se expor, de meter a cara e falar. A gente tem que denunciar mesmo mas é pra todo mundo. No corredor quem escuta? E o que vai mudar? Tem que ser no coletivo. (Jacqueline, Gefel, 20-10-2002)

Não importa se dá certo ou não. Eu continuo fazendo. Elas não podem dizer que não sabiam porque está lá, no corredor. Só não vê quem é cego. (S/I, Gefel, 08-12-2001)

Os melhores trabalhos eu ponho no mural do corredor lá do nosso andar. Eles ficam felizes porque os colegas vêm os trabalhos. As vezes os trabalhos aparecem no outro dia rabiscados ou rasgados. Eles ficam tristes, mas eu insisto. Vou lá e coloco mais. (Renata, Gefel, 27-11-2004)

Nos corredores as ações tecidas na luta permitem a emergência de outras formas de uso do lugar: os corredores não apenas lugar para passar mas para ver, ler, aprender, mudar... Relevam um cotidiano contraditório, recheado de conflitos, ao mesmo tempo aconteceres solidários, relações próximas.

No corredor, os embates, os deslocamentos, as astúcias, a cumplicidade, os golpes, as dissimulações, as fofocas, os planos, as contradições, a insubordinação, a aceitação. No corredor, passagem e paragem. Ao mesmo tempo lugar da rapidez e da lentidão. Passa-se no corredor em movimentos rápidos, quase em corrida, mas também é pedido aos transeuntes que não corram. É uma zona de passagem mas ao mesmo tempo onde pode-se ficar, por certo tempo, e onde acontecem conversas e relações. No corredor, o respeito à ordem e a sua sempre possível insubordinação. No corredor, murais com avisos oficiais e escritas desautorizadas, mas constantemente presente nas paredes – as pixações. No corredor ordem e desordem. Controle e liberdade.

No corredor, a conversa entre Margarida e a orientadora da escola:

Na conversa no corredor com a outra orientadora, ela disse que não concordava com a presença da psicóloga na escola para discutir o caso do aluno. Eu disse que discordava. Aí eu disse que achava que o caso dele deveria ser discutido sim, em Centro de Estudos, com todos os professores. Ela disse que não concordava porque não achava que deveríamos expor os casos das crianças para toda a escola. A questão para ela é que é falta de ética discutir com toda a escola os casos de crianças. (Margarida, 09-04-2005)

As palavras não são neutras, estão sempre carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1990:95). Assim, parece ser significativo que no diálogo acima reproduzido, o tratamento utilizado seja *caso de crianças* e não simplesmente *crianças*. Esta opção, nada imparcial, não revelaria, de certa forma, a representação de um outro coisificado, reduzido a mero *caso*, objeto e não sujeito dos acontecimentos? Não expressaria, de certa forma, um abismo entre *nós*, professoras, e *eles*, problemas? Sendo o *caso das crianças*, deixaria de ser o *nosso caso*? Por outro lado, ao conhecer uma das interlocutoras em outros tempos e espaços, posso redimensionar o valor deste termo e seus sentidos mais rígidos, pois uma palavra não revelará sempre, de maneira absoluta e transparente, o pensamento de seu produtor. Uma palavra pode, ao longo da trama da narrativa, esconder ou opacizar as verdadeiras intenções do falante.

As palavras não são neutras, nos diz mais uma vez Bakhtin. Assim, me pergunto: como as usamos? E se tomamos como exemplo as crianças citadas no diálogo acima, como as usamos na escola? Nossas palavras são *uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros*? (BAKHTIN, 1990:113) Entre *nós* e *eles*? Uma muralha? Usamos as palavras para nos antagonizarmos com esses *casos* ou nos aproximarmos, solidárias, desarmadas? Que fazemos deles, dos *casos*? Os tornamos estranhos? Os reduzimos a problemas recorrentes, insolúveis? Teríamos nos tornamos cúmplices desse sujeito ou dele nos distanciando, resultado de nossas práticas, de nossa maneira de com ele lidar, esse outro, que ressoa como incompreensível, desordeiro, instável, caos, *caso*? Este *caso* não seria também da escola? Das professoras? Das orientadoras? Da direção? Dos

funcionários? Das demais crianças? Não estaríamos tornando as crianças reféns de nossos discursos: discursos que consistem *em ser cada vez mais rigoroso e obsessivo na catalogação do outro* (SKLIAR, 2003:27)? E nós, também não estaríamos nos tornando reféns de nós mesmos, de nossas palavras, de nosso olhar cego? Como compreendemos nossos alunos? Como vemos o outro? O que dizemos sobre a professora que não compartilha de nosso modo de ensinar? Sobre a orientadora que discorda de nossas maneiras de lidar com os problemas do cotidiano? Não estaríamos, como denuncia Fernando Pessoa, naturalizando nossas formas de ver e entender o outro, invisibilizado por uma lógica que entende que *os outros não são para nós mais que paisagem, e quase sempre, paisagem de rua conhecida?*

O diálogo entre Margarida e a orientadora da escola parece revelar um dos pontos centrais na discussão entre elas: a discordância de opiniões sobre como devem ser tratados os *casos das crianças* na escola. Há, pelo menos, uma concordância discursiva entre elas: referir-se as crianças como *casos*.

Aí ela, a orientadora, disse: eu não concordo com isso porque eu não acho que tem que ficar expondo as crianças pro grupo de professoras. Isso não resolve. (Margarida, 09-04-2005)

O diálogo continua, produzindo em cada uma resposta e contra-resposta, posições e argumentações em diferenças. Um diálogo não se restringe *a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face*, mas abrange toda comunicação, *de qualquer tipo que seja* (BAKHTIN, 1990:123), posto que:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente e comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc). (BAKHTIN, 1990:123)

Portanto, do encontro no corredor da escola, sabemos apenas o que nos foi confiado por uma das interlocutoras. Sabemos sua versão. *Ouvimos* através de sua narrativa, parte do diálogo que ali, naquele tempo e lugar, se deu. Mas um diálogo

não se constitui apenas de palavras orais: a *narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz* (BENJAMIN, 1996:220-221). A voz é, senão, somente uma de suas formas. Há outras. Durante as falas entre Margarida e a orientadora, variados contornos de interação ocorreram, mas destas interações só podemos supor. Estão tecidas nos movimentos corporais, nos gestos produzidos ao longo e ao cabo de cada dito, pois *na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito*. Da narrativa de Margarida sobre o acontecimento, portanto, importantes elementos ficaram ausentes. Mas como contar tudo? É possível? A narrativa é sempre parte do vivido, nunca o vivido em sua totalidade. Apesar disso, nos diz Benjamin (1996), um bom narrador busca manter fidelidade aos acontecimentos (p. 210).

No diálogo entre Margarida e a orientadora *ouvimos* algumas das palavras que provocaram reação por parte ora de uma ora de outra. Somente algumas palavras parecem ter sido palco de reações talvez por *somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*. (BAKHTIN, 1990:95) E quais são elas? Para a primeira, deve-se discutir com todo o grupo de professoras as situações e dificuldades vividas em cada turma. Para a segunda, estas são questões de interesse privado e por isso devem ser resolvidas na discríção e na reserva. Discutir com toda a escola questão desta natureza é, segundo a orientadora, uma situação de ausência de ética profissional, pois expõem a criança à totalidade da instituição. Margarida discorda desta visão e o embate se dá no plano dos argumentos: o que parece ser ético para uma, se expressa como profundamente antiético para a outra. Parece não haver negociação possível.

Não resolve não? Hoje ele é da fulana. Amanhã ele vai ser da cicrana. E aí a gente faz tudo de novo. Você vai fazendo tudo no individual. Resolveu? Ano que vem faz tudo de novo. É um desgaste muito grande. Por que não se aposta no grupo? (Margarida, 09-04-2005)

Margarida põe em dúvida o argumento de que os fatos vividos entre professoras e alunos são de natureza essencialmente privada: *hoje ele é da fulana. Amanhã ele vai ser da cicrana*. Os alunos transitam pelas professoras. Não são de propriedade exclusiva. Se este ano o aluno está em certa turma, com dada professora, no ano seguinte ele poderá estar em outra turma, com nova professora. Se levarmos em conta aquele mesmo ano, sabemos que cada aluno e aluna em uma escola se relacionará com inúmeros sujeitos que não apenas a professora da turma: são professoras, alunas, alunos, funcionárias e funcionários diversos. Todos, em certa medida, afetando e sendo afetados pelos relacionamentos entre todos. Mas a escola *vai fazendo tudo no individual e aí ano que vem faz tudo de novo*.

A fala de Margarida trás novas argumentações e uma pergunta final, que também é minha de longa data: *Por que não se aposta no grupo?* Por que a escola parece não apostar na constituição e fortalecimento dos grupos? Em outras palavras: por que os espaços de reflexão coletiva são negados ou negligenciados por uma prática que nega aos sujeitos da escola o direito legítimo de falar e de ser ouvido pelos seus pares? Por que a escola possui tanta dificuldade de se reafirmar como um lugar de reflexão e decisão grupal? Que razões dificultam o protagonismo coletivo na escola? As argumentações da orientadora constituiriam o motivo consensual do declínio da narrativa coletiva e da troca de experiência na escola? Que aspectos desse acontecimento *não vemos que não vemos?* (MATURA E VARELA, 2001:25) Que verdades nos cegam?

Ao afirmar que *não concordava com a presença da psicóloga na escola para discutir o caso do aluno porque isso seria expor a criança para toda a escola, o que denotava falta de ética*, não estaria esta orientadora tendo uma posição justa, fruto de uma base de verdade, conseqüência de significativos acontecimentos vividos na própria escola com aquelas professoras? Não seria legítima sua posição e correta sua visão da postura das professoras frente às informações referentes aos alunos? Diante daquele contexto, o

melhor não seria de fato envolver o menor número possível de pessoas quanto aos problemas localizados em certas turmas? Porque defender a discussão por toda a escola de situações abarcando alunos, alunas e a nós mesmas, nossos desafios cotidianos, se essas mesmas situações, e, por conseguinte, seus protagonistas, podem ser alvo de comentários hostis e intolerantes? Talvez simplesmente (ou complexamente) por ser preciso correr o risco, fazer uma aposta na possibilidade de algo novo surgir, pois não estamos no mundo para simplesmente a ele nos adaptarmos, mas para transformá-lo. Isso só é possível com um certo sonho ou projeto de mundo.

Não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000:33)

Que sonhos alimentam nossas ações na escola? Que utopias constituem nossos horizontes de possibilidades? O que é ser ética na escola? Quem diz que esta ou aquela postura é verdadeiramente a mais ética? Ética para quem?

Estas eram (e ainda são) algumas das perguntas que eu me fazia à medida que a fala de Margarida ia e vinha. Como Palomar, que no romance de Saramago (1994) se deixa mergulhar para conhecer a onda do mar em seu movimento e impacto, também eu deveria me permitir mergulhar nas palavras de minha interlocutora e sentir os múltiplos *choques* que elas causavam em mim.

Tentar compreender os acontecimentos na complexidade, não significa abdicar de uma posição. Significa tentar ver e aceitar o *outro como legítimo outro* (MATURANA, 1998). Mesmo que esse outro pense diferente. E mesmo que eu dele discorde:

Aí a orientadora falou assim: eu quero preservar a criança. A gente fica falando de informações das crianças como se fosse fofoquinha: "sabe o que eu descobri de fulana de tal?" Eu disse: mas nós somos professoras. E se agente faz o comentário é em busca da compreensão dessa criança. Cabe a vocês, que são da orientação, fazerem a mediação pra gente aprender a

falar direito das crianças. Mas que tem que falar, tem. Já pensou se a cada professora que for assumindo a turma com essa criança, a gente tiver que fazer o mesmo serviço, sempre? A professora também precisa de ajuda.
(Margarida, 09-04-2005)

Diz Freire (2000:33) que nossa presença no mundo implica escolha e decisão. Não é, portanto, uma presença neutra. Nossas ações, revelam nossas opções éticas. Escolher compartilhar com um grupo histórias, experiências, dificuldades ou optar por seu inverso é decisão que reflete concepções éticas e políticas. Assim, crer na positividade das atuações coletivas na escola, apostando no grupo, não implicaria a defesa de um projeto de escola mais solidária e, portanto, mais emancipatória?

Como seres humanos, nos lembra Freire, *somos não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros.* (FREIRE, 2000:40). Apostar *no grupo* como possibilidade de estar na escola e no mundo, não significaria ainda crer que ninguém se educa sozinho, mas nos educamos uns com os outros, em movimentos de interação e em dialogicidade?

Muitas vezes nos permitimos ficar confortavelmente isolados, distantes do outro, mesmo que esse outro esteja de nós fisicamente muito próximo. Este outro pode ser o colega, que na mesma escola leciona. Pode ser o aluno, que diante dos nossos olhos parece um estranho habitante de uma zona de sombra. Pode ser até mesmo nós, afastados de nós mesmos.

Mas o isolamento, tanto da escola quanto de nós, não pode ser visto como resultado apenas de uma decisão ou escolha individual. A escola está imersa num contexto, dele faz parte. É necessário analisarmos também esse contexto de onde o isolamento emerge. Analisarmos por que a escola tantas vezes não aposta no grupo, é também pensar por que a sociedade tantas vezes não o faz. É também descobrir que há momentos que interessa tanto a sociedade quanto a escola defender a formação do grupo como instância legítima e necessária. É preciso buscar compreender, como nos convida sempre Morin, os acontecimentos em sua complexidade.

Vivemos hoje um tempo de crise e transição paradigmática, como nos diz Santos (2000). O paradigma que ainda nos domina é o da regulação, em todos os campos da vida humana: cultural, social, política, epistemológica. Mas outro paradigma emerge destes tempos, denunciando as contradições e falsas promessas do modelo ainda vigente e anunciando a possibilidade de tempos onde a emancipação seja não somente uma utopia mas uma realidade de fato.

A escola não está alheia a estes tempos de crise e transição. Também lá se encontram tencionadas formas de ação e conhecimento reguladores e emancipadores que se traduzem num cotidiano escolar também tencionado. Os sujeitos da escola, informados ora por uma, ora por outra destas concepções, e por vezes ainda por ambas simultaneamente, vivem também suas próprias crises e movimentos transformadores. Escola, sociedade, sujeitos: constituídos e constituidores da crise mas também de sua superação. Não será isso que a situação entre Margarida e a orientadora expressa: uma tensão entre concepções reguladoras e emancipadoras, que não se desfaz durante o diálogo mas que vai se intensificando posto que revelam posturas e concepções irreconciliáveis?

(...) Na conversa no corredor com a outra orientadora, ela disse que não concordava com a presença da psicóloga na escola para discutir o caso do aluno. Eu disse que discordava. (...)

(...) Aí a orientadora falou assim: eu quero preservar a criança. A gente fica falando de informações das crianças como se fosse fofoquinha: "sabe o que eu descobri de fulana de tal?" Eu disse: mas nós somos professoras. E se agente faz o comentário é em busca da compreensão dessa criança. (...)

Na escola, a tensão entre regulação e emancipação se expressam no cotidiano, e conseqüentemente nas práticas de ensino mas também nas práticas de convivência entre os sujeitos. Mais uma vez: nossas ações e concepções não são forjadas em um tempo e lugar à parte, ao contrário: somos filhos de nossa história, que não são

individuais somente, mas trazem dimensões coletivas. Margarida é fruto de sua história. A orientadora da escola também.

LINHARES (1999) denuncia as contradições que constituem as sociedades nas quais somos educadoras. Ao tecer um projeto assentado em dois discursos contraditórios entre si, de um lado através da defesa da coletividade, de outro do individualismo, mostra como são frágeis as promessas que a modernidade apregoa. Temos assim profundas implicações para a formação docente.

Educamos em sociedades democráticas e modernas, assentadas em ambigüidades que lhes são congêntas: o apelo para o bem comum e o fortalecimento de individualidades. O bem comum se sustenta em promessas de solidariedade, que investem na consolidação do todo, enquanto que a fragmentação individual se apóia em movimentos de confirmação de partes, de indivíduos. Indivíduos exacerbados e narcísicos. (Pag 28)

Colaboração. Compartilha. Troca entre os pares. Entre (dis)pares. Por que não se aposta no grupo? Por que os espaços de discussão coletiva no Instituto de Educação têm se rarefeito? Em alguns encontros do Gefel a confirmação da lógica hegemônica que atravessa a escola e impregna as relações no cotidiano: a lógica do afastamento, do tratamento das questões que cada um vive como questões meramente individuais, da ausência de espaços coletivos de reflexão.

Hoje não tem mais espaço na escola pra gente discutir. (Margarida, Gefel, 11-06-2005)

A gente afastada fica mais frágil nesta escola. A gente fica sem o outro para pensar junto. Interessa a escola hoje que a gente fica afastada. Interessa não ter mais reunião com todo mundo, com os outros colegas da escola. Se não há reunião, a direção e as orientadoras não ficam expostas. Não fica aparecendo a incompetência delas. (Rosalva, Gefel, 11-06-2005)

A escola não tem mais hábito de discutir coletivamente. (Penha, Gefel, 11-06-2005)

De um tempo para cá estão começando a dispensar as pessoas dos centros de estudos, um espaço que era importante. Não há mais interesse da escola reunir todo mundo para discutir. As pessoas são chamadas individualmente. (Penha, Gefel, 11-06-2005)

Tenho uma série de coisas para discutir com as pessoas, uma delas é o número de alunos por turma, outra é o número de turmas, outra é com relação à questão das atividades, outra com relação à questão práticas realizadas, e a prática é desde o CA à 4ª série. Tem que ter espaço para discussão, mas como está sendo, já me aborreci muito com a escola. Os colegas são dispensados, já estamos de saco cheio de ficar aqui dentro. Quando há uma dispensa, ninguém pensa duas vezes: com exceção de algumas pessoas aqui, as pessoas pegam suas bolsas e vão embora. Cadê o espaço para discussão? Ninguém fica para discutir. (Margarida, Gefel, 11-06-2005)

E temos mesmo na orientação pedagógica, pessoas muito enfraquecidas no discurso, então, nós estamos praticamente sozinhas, e encontrando, agora sim, os abutres que vão comer nossa própria carne, porque tem colegas em nosso meio que comem a nossa própria carne. (Margarida, Gefel, 11-06-2005)

Estamos hoje vivendo numa escola que tem uma direção que não conhece a escola, uma coordenação pedagógica que não ajuda, que é muito fraca, e colegas que na verdade ficam aplaudindo a detonação de um trabalho constituído há algum tempo nesse grupo. E de uns colegas que ficam agindo como abutres mesmo. Ninguém tem coragem de falar na cara. Se ainda tivéssemos os encontros gerais, de toda a escola, ainda podíamos falar essas coisas para todo mundo. Mas não tem mais. As coisas são discutidas e resolvidas individualmente. (Rosauva, Gefel, 11-06-2005)

Quero fazer um comentário com relação ao que está se falando: durante algum tempo eu vinha pensando que esse trabalho de unir um seguimento da escola, de pensar coletivamente um seguimento, partiria de uma orientação pedagógica, de alguém para salva a todos, para fazer um alinhavo das várias metodologias que tem de trabalho. Hoje essa situação me faz repensar porque não podemos contar com essa orientação pedagógica. Aí temos que pensar, mesmo assim, em uma possibilidade de sobreviver, porque acho que estamos tentando sobreviver a essa situação toda, tentando lutar contra a maré, o que faz reforçar alguns conceitos que temos, porque tenho que ser dona do meu próprio discurso, não precisar de ninguém. Não terei ninguém para me defender. Então, vou ter que ter condições, ter pernas para defender o que faço, mesmo que seja sozinha. Eu

não vejo mais a escola fazer um investimento no grupo. Isso acabou. (Margarida, Gefel, 11-06-2005)

Acho que esse é o momento de nos fortalecermos, de buscar ajuda dentro de nós mesmos mas também com os colegas. Porque vivemos nessa ideologia que virá alguém que tentará costurar tudo, uma pessoa superpoderosa, que tentará trabalhar com as diferenças, mas ao longo desse tempo não aconteceu e nem vai haver. Não haverá essa figura nunca, porque mesmo que alguém tenha boa intenção vai ter dificuldade porque na escola há pessoas diferentes. Então, temos que nos fortalecer. É uma luta dolorida. Sinto mais na pele que fazemos um trabalho solitário. Estamos sozinhas, não temos com quem dividir. (Rosauva, Gefel, 11/06/2005)

Precisamos de um espaço real de estudos já que na escola esse espaço não existe. (Margarida, Gefel, 11-06-2005)

O que está acontecendo é: em primeiro lugar estamos sendo divididas por dentro, as reuniões já não são com o grupo todo, em segundo lugar as pessoas estão nos cantos para falar, você tem que dar conta sozinho. (S/I, Gefel, 11-06-2005)

Fullan e Hargreaves (2003) afirmam que:

Simplesmente não há oportunidades nem encorajamento suficientes para os professores atuarem em conjunto, para aprenderem uns com os outros e para melhorem sua qualificação como uma comunidade. (p. 15)

Se não há, como Fullan e Hargreaves afirmam, encorajamento nem oportunidades para os professores atuarem coletivamente, há na escola, em contrapartida, a afirmação de um *modelo autônomo* de ação docente. Definido como exemplar pela suposta competência que exige e desenvolve, esta maneira de ver a autonomia, compreendida como *fazer sozinho, sem ajuda*, vai tomando fôlego na escola, habitando os discursos e as práticas, ora explicitamente ora de maneira velada.

Agora é competente quem não busca ajuda. Quem faz sozinho, sem buscar ajuda de ninguém: isso é que a escola quer da gente. A gente atrapalha quando fica incomodando com nossos pedidos. Além disso, a gente força esse pessoal a trabalhar. (S/I, Gefel, 15-04-2005)

O que está acontecendo é que agente está sem referência. E as pessoas temem. Se você não dá conta sozinho, você não é competente. No clima que a escola está, você pode até ser afastada. Não é boa professora. Não dá conta das coisas sozinha. (S/I, Gefel, 15-04-2005)

Podem até não dizer porque às vezes as pessoas não tem coragem de falar. Mas é evidente que a escola quer uma professora que não crie problemas. Sabe aquele tipo que questiona, que quer saber, que quer falar, quer as coisas discutidas? Aquele modelo que todo mundo diz que quer? Mentira. A escola quer mesmo é uma professora que siga as ordens sem questionar. Entra na sala de aula e só sai na hora da saída. (S/I, Gefel, 15-04-2005)

Eu já ouvi muito na coordenação: fulana é muito boa professora. Sabe porque? Porque não dá trabalho. Não vem aqui questionar nada. Pra ela está tudo sempre bom. Quem fala, quem quer grupo, como Elaine, por exemplo, é vista como pessoa que dá trabalho. Nunca cai ser vista como boa professora. (Márcia, Gefel, 14-04-2005)

Pra sobreviver nesta escola a gente tem que aprender a viver na sua sala de aula. Sozinha. Tem gente que era do Gefel, lembra? Gente que hoje se tranca na sua sala, que não vai nas reuniões, que fica calada. Faz o seu trabalho na sala. Até faz direito mas esse negócio de se envolver na escola, nunca mais. (Eaine, Gefel, 28-06-2003)

Diretamente relacionada à construção da lógica do mercado, vivemos imersos, numa cultura individualista. Nesta cultura nos educamos. E dela muitos de nós tentamos fugir. Não é sem motivos que há mais de dez anos um grupo de professoras encontra-se regularmente para trocar experiências, narrar seus fazeres e pensares, compartilhar saberes e ainda-não-saberes, constituindo o que podemos chamar, a partir de Santos (2000) de *comunidade interpretativa*. Em um movimento de reflexão compartilhada, o sentimento de solidão pode ser aplacado, pois aprendemos e ensinamos mutuamente. Vamos aprendendo coletivamente a olhar o nosso cotidiano com olhos interrogativos, a desnaturalizar o que vivemos, a assumir uma postura investigativa que possibilite interrogar nosso próprio fazer cotidiano, ver-nos como *professoras-pesquisadoras de nossa própria prática* (GARCIA e ALVES, 2002).

Constantemente ouvimos nos encontros do Gefel a referência constatação dessa realidade: ser professora é estar sozinha em sala de aula, podendo contar apenas consigo mesma.

Me vejo completamente abandonada. Sabe quando você olha pro lado e não vê ninguém? Se eu gritar não vem ninguém me socorrer. Se eu surtar vamos ficar eu e meus alunos gritando. É claro que eu queria diferente mas a escola está assim: cada um que fique no seu canto. Não se pode contar com ninguém mesmo. (Elaine, 30-06-2004)

Talvez seja preciso lembrar Lispector para quem a solidão não existe se sabemos acompanhados de nós próprios: *enquanto eu tiver a mim não estarei só.* (1990:89). Ter a si próprio não é saber-se só, ao contrário: é saber-se acompanhado de muitos pois que cada um carrega vários dentro de si. Ter a si próprio é ter a muitos que nos habitam. É assim que Carmen nos diz em um dos encontros do Gefel:

Eu queria retomar e pensar um pouco na fala que Rosalva diz: “temos que dar conta sozinhos”. Se de fato tivéssemos um trabalho de discussão coletiva na escola, quando eu fisicamente estivesse sozinha, o outro não poderia estar presente na ausência? (Carmen, Gefel, 11-06-2005)

Então, se começarmos a afinar, a discutir; começar não, pois já vimos fazendo, mas se fortalecermos a nossa discussão, será que quando estivermos sozinhas, o outro não pode estar presente na ausência? A minha fala que parece ser só individual, é no fundo, onde vejo a presença do outro. Porque se for um trabalho mais coletivo tem uma concepção de ensino, aprendizagem de alfabetização, de leitura e escrita que não é só minha, é de um grupo maior. Então, quando Zilda defender isso lá na 4ª série, aparentemente sozinha, vai estar refletida a fala de todo o grupo. Agora só conseguirmos fazer com que a fala do outro esteja na minha, com que a ação que tomo traga junto esse outro mesmo não estando ali presente, por causa das crenças, das concepções que coletivamente formos construindo, porque isso vai nos fortalecer. Se não, serei eu individualmente. (Carmen, Gefel, 11-06-2005)

Ensinar é visto muitas vezes como uma atividade solitária. *Naturalmente solitária.* Nossa competência profissional parece julgada na direta medida em que

conseguimos resolver, sozinhas, os variados problemas e desafios que nos aparecem no cotidiano da escola. Quanto menos necessidade de ajuda nós professoras parecemos ter, mais autônomas e, portanto, mais eficientes e competentes parecemos nos tornar. O mito do “quem sabe não precisa de ajuda” ou “quem sabe faz sozinho” parece não apenas valer para as crianças em seus trabalhos escolares. Também no nosso trabalho docente o que parece ter grande valor é fazer sem ajuda, seja sem ajuda da equipe técnico-pedagógica, seja das outras professoras. No máximo é tolerado ser ajudada agora, mas para logo em seguida fazer sozinha, símbolo de que se aprendeu a lição, se aprendeu a ser uma boa professora. Neste sentido até mesmo o conceito de zona de desenvolvimento proximal, idéia desenvolvida por Vygotsky (1989), passa a ser entendido como fazer com ajuda agora (pois que ainda não sabe fazer) para mais tarde fazer-se desacompanhado (quando finalmente souber fazer).

Ser professora é, assim visto como desenvolver um *saber fazer* autônomo. Autônomo entendido como *sem necessitar de ajuda*. Se essa concepção de *autonomia* impregna nossas práticas e fazeres com as crianças, também penetra nossas práticas e fazeres com as demais professoras da escola. Deveríamos chamar de autonomia ou de solidão? Este parece ser o lema dos nossos tempos: *fazer só é melhor que acompanhada*.

É preciso e conveniente não ter dúvidas. Não perguntar. Não solicitar ajuda. Afinal, a nossa competência pedagógica é medida pelo grau daquilo que fazemos sem ter dúvidas. Ter dúvidas é ter dificuldades, algo incompatível com ser professora. Uma boa professora.

Lembro quando entrei na escola. Eu estava muito feliz por estar naquela escola, uma referência em trabalho alfabetizador. Eu tinha muita vontade de aprender. Estava muito feliz e empolgada. Mas acho que entrei humilde demais. Eu perguntava tudo para saber como elas faziam. “Como vocês fazem a roda? E a troca de livros? Como vocês trabalham a utilização do material coletivo?” Começaram a dizer que uma professora que dava aula na faculdade, que tinha mestrado, não podia ter aquelas dúvidas que eu tinha. Acabei passando por incompetente. Eu me abri demais, perguntei demais. Achei que podia fazer aquilo, que era minha chance de rever profundamente minha prática. Eu não perguntava porque não sabia fazer. Perguntava porque sabia fazer do meu jeito, e queria saber fazer de outro.

Mas ali, perguntar era sinal de incompetência. Uma contradição.
(Jacqueline, Gefel, 08-09-2004)

Na mesma medida, é avaliada e classificada a quantidade de vezes que se pede ajuda. Nesta perspectiva *pedir ajuda a um é melhor que pedir a dois*. Quanto mais vezes solicitamos ajuda, menos competentes e seguros parecemos. Esse número atestaria o grau de dificuldade ou mesmo incapacidade em resolver o problema.

Mas perguntar não poderia ser um sinal de que se sabe? Pelo menos que há outras formas de fazer diferentes da que se conhece. Que a sua maneira de fazer ou pensar não é única. Que pode não ser a melhor.

Quem pergunta quer saber, não porque *não sabe*, mas porque *do que sabe, reconhece que há mais a saber*. Reconhece que o outro comporta uma narrativa que se deseja ouvir pois que na experiência narrada do outro podemos encontrar *conselhos, sugestões para a continuidade de nossas próprias histórias*. *Mas se dar conselhos parece algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis* (BENJAMIN, 1996:200). Em quais espaços podemos confiar nossas narrativas, nossas experiências, nossas memórias? Em quais lugares nos sentimos acolhidos em nossas dúvidas, nossos quereres, nossos projetos?

O modelo de aprendizagem naturalizado e universalizado não apenas em relação à aprendizagem dos alunos, mas também em relação ao aprendizado das professoras, é um modelo predominantemente regulador. Com isso, *desaparece o dom de narrar, mas também o dom de ouvir, desaparece a comunidade dos ouvintes* (BENJAMIN, 1996:205). Afinal, se a experiência contada será avaliada, classificada, medida, para quê o fazer? O modo dominante de ensino e de aprendizagem obscurece a inteireza da experiência narrada, tornando-a vivência somente, sem lastros no outro, vivido como vazio e sem aura. Mas há movimentos que buscam se contrapor. Muitos são as professoras e professores que no cotidiano do magistério têm buscado criar espaços e tempos de narrativas e trocas de experiência. O Gefel é uma dessas experiências. Se é verdade que a arte de narrar está em crise, numa sociedade em crise, é verdade

também que esta tensão trás indícios de novos tempo e novas práticas. Práticas mais solidárias. E no outro podemos encontrar experiências que como conselhos, nos revelam a sabedoria daquilo que é transmitido:

Como vocês fazem o bingo de letras?(Penha, Gefel, 24-05-2003)

Eu tenho feito com os nomes da turma. Vocês tem feito como? (Ana Paula, Gefel, 24-05-2003)

Eu queria saber como é que estão trabalhando a reescritura. Estou fazendo na sala mas acho que não está legal. Tem alguma coisa que não está certa. Quando eu digo pra turma que a proposta é fazer uma reescritura, ninguém quer fazer. Eles pedem para fazer um texto novo. Tem alguma coisa errada. (Penha, Gefel, 07-10-2003)

Eu preciso discutir matemática. Estou tendo a maior dificuldade de planejar atividades significativas. Só aquilo de sempre. (Márcia, Gefel, 13-08-2005)

Que temas vocês acham que a gente podia discutir? Que queria que a gente voltasse a falar sobre o construtivismo. O que cada um pensa? A gente ainda fala que trabalha com o construtivismo? O que a gente diz quando nos perguntam do método de trabalho? Ainda dizemos construtivista? (Margarida, Gefel, 17-11-2004)

A memória, como crê Benjamin (1994), é o meio onde se dá a experiência, *assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas*. Para quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado, nos diz o autor, o conselho é *agir como uma pessoa que escava*. Para isso, não deve temer espalhar o acontecimento *como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo*. Assim, as imagens poderão surgir como preciosidades (p. 239). Espalho a terra, escavando em busca do que possa encontrar, às vezes em certa desordem e desvio. Mas uma desordem não revela uma certa ordem? E haveria um princípio único por onde deveriam todas as pesquisas caminhar?

Margarida resolve se aproximar de um passado recente vivido na escola, através da narrativa uma experiência e decide espalhar as imagens desta experiência.

Seu relato recebe de minha parte, acolhida. Vou junto com Margarida revolvendo a terra, ouvindo seu relato, escavando-o, tirando dele as preciosidades, tentando fazer justiça ao acontecido:

A liberdade do diálogo está-se perdendo. Se antes entre seres humanos em diálogo, a consideração pelo parceiro era natural, ela é agora substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda-chuva. (...) No caso, trata-se não tanto das preocupações e dos sofrimentos dos indivíduos, nos quais talvez pudesse ajudar um ao outro, quanto da consideração do todo. É como se estivesse aprisionado em um teatro e se fosse obrigado a seguir a peça que está no palco, queira-se ou não, obrigado a fazer dela sempre de novo, queira-se ou não, objeto do pensamento e da fala. (BENJAMIN, 1994:23)

Pesquisas têm tomado, a partir de diferentes referenciais teóricos, a solidão docente como um importante tema de investigação, buscando analisar a constância desse sentimento no interior do magistério, tentando compreender seus possíveis impactos para a vida e para o trabalho das professoras.

Lima (2003), em sua tese de doutorado, ao discutir uma experiência de formação continuada com professores de química, ocorrida entre os anos de 1993 e 1997, busca os sentidos que esses professores dão ao seu fazer, sentidos mediados pelo processo de formação continuada que estavam a viver. Desta investigação, cinco lições são tiradas. A solidão configura-se como a primeira delas, percebida por Lima como temática recorrente nos diálogos e entrevistas com os professores.

A solidão e o isolamento fazem parte de uma realidade que marca profundamente a docência pela falta de tradição na construção de espaços coletivo de trabalho. (LIMA, 2003:102)

Sanches (1993) também parece perceber esse sentimento nas professoras que participam de sua investigação sobre os processos de ensinar e aprender a ler numa escola pública carioca, a mesma que é alvo de minha investigação, com professoras que são, muitas delas, participantes do Gefel.

A sua presença constante nas salas destas professoras como uma *conhecida-estranha* (p.71), se algumas vezes parece incomodar as professoras (pois sendo *o outro*, Sanches situa-se em um lugar de onde pode ver e saber coisas a respeito delas que estas, do lugar que ocupam, não podem) outras vezes parece trazer o conforto de uma escuta sensível e acolhedora, possibilitando que a solidão docente seja menos sentida.

Eu hoje tenho o prazer de ter a Carmen em minha turma. É um prazer e é um aprendizado porque a Carmen, ela contribui comigo. No momento em que ela está na sala de aula, ela me ajuda no sentido de aprender e de observar porque ela é um olhar que está vendo coisas que eu não estou vendo e eu posso estar trocando com ela aqueles momentos. (Ana Paula, Gefel 15-03-2000)

Vem ajudar a ver coisas que você não vê sozinha. (Margarida, Gefel 15-03-2000)

Estas falas, produzidas em meio a um extenso diálogo não registrado em sua totalidade por Sanches em sua tese (1993), revela a importância do outro que pode ver coisas que o primeiro, sozinho, não pode. Revela a importância do encontro com outro que se faz cúmplice, com quem se pode estabelecer uma relação de confiança, a ponto de permitir uma abertura para o rompimento das suas próprias certezas e a descoberta de novas possibilidades. Se o sentimento de solidão está presente nestas professoras, mesmo depois de anos de magistério, dele não damos por falta nas narrativas de início de docência.

Formaggio (2005), em seu trabalho de investigação sobre necessidades formativa de professores, constata, a partir de entrevistas, que principalmente ao iniciarem a profissionalização, o sentimento dos professores é de abandono:

No curso deste trabalho, pude observar, a partir da literatura e dos relatos dos sujeitos, a preocupação que tem permeado o exercício desta profissão. Além da preocupação referida, há também um grande sentimento de solidão partilhado pela maioria dos docentes entrevistados, especialmente

no sentido de, em certas situações, não saberem ao certo quais caminhos seguir, quer em relação à própria profissão quer em relação às ações pedagógicas em aula. (p. 8)

Pacheco (2003) referindo-se as escolas portuguesas lembra que o sentimento de solidão não é exclusivo dos mestres, também os alunos se vêem sós na escola. A solidão parece quase como uma característica identitária deste lugar de ensino:

As escolas são, quase sempre, espaços de solidão. O trabalho dos professores é um trabalho feito de solidão e a solidão dos professores é da mesma natureza da solidão dos alunos - professores e alunos estão sozinhos nas escolas. (2003)

Em outro momento Pacheco (2006), retomando a afirmação acima, declara:

Não é fácil a vida nas escolas que temos. O professor está sozinho, na sua sala. Esse absurdo - um dos absurdos que sustentam a tradicional e hegemônica organização das escolas - reforça um mortal sentimento de auto-suficiência, expõe professores a situações de constrangimento e, por vezes, de violência expressa. (...) Se isto se deve a uma organização das escolas pautada pelo isolamento e pouco propícia ao exercício da solidariedade, não é menos certo que não cabe às escolas toda a responsabilidade. Não pretendo afagar o ego dos professores, que nunca é intenção minha agradar a quem quer que seja. Quero, tão-só, dizer que escolas povoadas de solidão são objectos frágeis, ornados de contradições, que não digerem a massificação, e se degradam por efeito da crise que afeta outras instituições.

Pacheco denuncia a *organização das escolas pautada pelo isolamento e pouco propícia ao exercício da solidariedade*. Se a solidariedade é um difícil exercício, é também fundamental, posto que sendo uma prática política é também uma forma de conhecimento. *A solidariedade enquanto forma de conhecimento é a condição necessária da solidariedade enquanto prática política*, como nos diz Boaventura (2000:112).

A solidariedade vista assim, exige responsabilidade e convida a participação. Não apenas com aqueles que se encontram no presente, mas também a *solidariedade com o futuro*. (BOAVENTURA, 2000:112).

Há mais de cem anos, muitos educadores denunciavam o caráter solitário da profissão de professor (...) reivindicavam a reconfiguração das escolas. Teremos de aguardar mais cem anos? Pacheco (2006)

Fullan e Hargreaves (2003) analisam que o isolamento e o individualismo parecem muitas vezes uma espécie de fraqueza de personalidade, revelada quando estamos diante de uma situação de competição ou como atitude de defesa diante da crítica. (p20)

Algumas falas ouvidas no Gefel mostram que muitas vezes o silêncio e a solidão pode ser uma estratégia de sobrevivência. Penha, durante muito tempo, não procurava compartilhar com a equipe técnico-pedagógica da escola os problemas com certos alunos. Não seria por que em um contexto de caça às *incompetentes*, é preciso ser vista como competente? E para isso, é preciso não dar trabalho à direção, ficar assim invisível diante de quem pode julgá-la e *colocar a disposição*. Zilda também afirma:

Eu aprendi que a gente tem que ficar quieta porque tudo é motivo de chamar atenção da gente. Todo mundo pode ser afastada da escola, por qualquer motivo. A gente tem que aprender a ficar calado na hora certa. Se eu for colocada pra fora da escola, quem vai me ajudar? (Zilda, entrevista, 05-2003)

Tem turmas que tem PC, com síndrome de Dow, elas não abrem a boca. As crianças são da inclusão. Tem que se dividir isso com os outros. É muito complicado dar conta de tudo sozinha. Hoje em dia as professoras estão muito silenciosas. Estão evitando falar sobre isso. Será por medo de um afastamento, já que a direção é interventora? Tem o temor. (Margarida, Gefel, 18-03-2006)

De nós é esperado que a gente dê conta. Mas como? Se eu sentir que tem alguém do meu lado me dando força... Eu vejo pessoas lá muito sozinhas. Em muitas turmas tem crianças incluídas. Não é só na minha. (Renata, entrevista, 08-2005)

Ao invés de dizer Penha, vai, leva os problemas para a direção, pergunta porque ela não leva. Talvez ela esteja se sentindo solitária. Ou com medo de dividir e parecer incompetente. (Margarida, conversa, 09-04-2005)

A escola hoje duas orientadoras pedagógicas, três orientadoras educacionais, uma diretora que se diz pedagógica, uma diretora administrativa, quatro coordenadoras. Mas a gente fica sozinha na sala de aula mesmo. (Margarida, conversa, 09-04-2005))

Varani (2005) arrisca uma hipótese:

Um dos sentidos produzidos na experiência de estar no coletivo é que nos armamos para a dura tarefa do cotidiano do professor apoiados mutuamente (não de forma tranqüila) para poder continuar nossa tarefa de forma não idêntica ao já feito no passado e nem de forma rotineira e monótona no presente, apostando que, no futuro, também não se encontram as calmarias da sucessão dos mesmos gesto. (p. 32)

Se por um lado a perspectiva dominante é a da regulação, por outro lado a perspectiva emancipatória, mesmo que ainda sinalizando certa fragilidade, nos dá pistas de desenvolvimento. Novas possibilidades de estar na escola podem ser sonhadas. E urdidadas.

Acho que essa discussão não é só nossa. Do quê que é o nosso fazer alfabetizador? Mas acho que temos que centrar força nessa discussão; temos que pensar sobre isso, porque vamos precisar dar uma resposta a isso, e a resposta não é individual, temos que ter uma resposta mais coletiva. Mas temos que nos organizar nesse sentido, por que as coisas que estão vindo por aí vão passar por cima de nós como um trator. (Rosalva, Gefel, 11-06-2005)

Na escola, portanto, as formas de conhecimento que Santos chama por conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação podem ser vistas em constante movimento de luta. Não somente nos discursos teóricos que explicam a escola, que dela falam com *afastamento ascético*, mas nas ações e embates que constituem seu cotidiano.

A pergunta de Margarida em nossa conversa em minha casa retorna à minha lembrança, fazendo-me refletir: não estaria na pergunta desta professora um sinal da luta entre o conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação? A pergunta não traria em seu interior o reconhecimento da existência de uma prática reguladora - *não se aposta no grupo* - e uma defesa por uma prática emancipadora - o reconhecimento do grupo como uma instância de discussão e poder?

Por que não se aposta no grupo?

Que implicações essa postura trás? O que significa apostar no grupo, especialmente quando levamos em conta a análise que Santos faz destes tempos pós-modernos? Apostar no grupo não seria um mero *devaneio utópico*? Talvez, mas como afirma Santos (2000): *a imaginação utópica permite imaginar novos locais (...) as neocomunidades*. (p. 19) Ali se assentariam práticas nas quais os processos de análise permitiam descobrir *porque em determinadas circunstâncias, certos motivos parecem ser melhores e certos argumentos mais poderosos do que outros*. (SANTOS, 2000: 106)

E agora que o Gefel vai completar mais 10 anos, me lembro que começamos a contar em 1995. Esse grupo se reunia à noite. Optamos por nos encontrar apesar da orientação ter sido esfacelada, não estar mais junto conosco, por que? Nós defendemos um certo tipo de alfabetização aqui dentro, nas séries iniciais e eu tenho ouvido muitas críticas com relação a esse trabalho, é como se fosse uma reedição do que aconteceu em 1995, e que nos fez buscar um espaço fora do espaço da escola em alguns momentos, para discutir alfabetização para que nós nos fortalecêssemos e para que tivéssemos argumentos para defender a prática que acreditamos. (Margarida, Gefel, 08-12-2004)

Apostar no grupo, na formação de comunidades, ou neocomunidades como quer Santos, permitiria viver a solidariedade não somente como forma de conhecimento mas também como prática política. Uma prática política utópica? Se pensarmos como Santos (2000:38) para quem a *utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral mas no exato lugar e tempo em que se encontra*, poderia dizer que sim.

E fazendo isso, a gente se reunindo aqui no Gefel, vamos nos afirmando. A gente se encontra há muito tempo, há mais de dez anos. Mas agora começa a haver um bombardeio de críticas, e é difícil romper com isso. A gente não pode deixar as críticas tomarem conta. A gente tem que aproveitar os encontros do Gefel porque se for esperar pela escola promover encontros... (Margarida, Gefel, 11-06-2005)

Nós temos um grupo aqui. (Ana Paula, Gefel, 11-06-2005)

Pode ser que o que eu estou falando aqui, esteja desencontrado, cheio de lacunas, mas quero pensar nessas lacunas para que tenhamos um discurso um pouco mais articulado, que tenhamos um pouco mais de consciência no que estamos fazendo, e para quando chegar a hora de termos que nos posicionar, possamos dizer, embasadas em quê estamos organizando a nossa prática de alfabetização. Temos que tirar isso do grupo. Não é algo individual mas uma concepção de grupo. (Margarida, Gefel, 11-06-2005)

A defesa que Margarida faz da discussão em grupo das questões que envolvem as crianças e as professoras e toda a argumentação que esta tece diante da orientadora, não comporia já os sinais da emergência de um novo e utópico paradigma? Ou revelariam apenas as contradições da velha forma de pensar a escola?

Não é fácil. A orientadora faz crítica quando uma professora chama para ela ir à sala, quando não resolve sozinha os problemas. O que está acontecendo é que as professoras estão segurando pepino sozinhas porque ficam receosas do serem motivo de comentários, de passarem por incompetentes. Pedir ajuda virou ser incompetente. (S/I, Gefel, 29-10-2005)

O que é uma boa professora? Aquela que não precisa do outro ou aquela que o busca por entender que no grupo *emergem também perspectivas de transformar formas de poder em formas de autoridade partilhada?* (SANTOS, 2000:19) No grupo não haveria apenas uma palavra como a única qualificada a ser pronunciada mas a partilha de quem vive e sente o cotidiano de uma certa maneira e pode, por isso mesmo, dele falar. No grupo, a possibilidade de um encontro com o outro, encontro que: *cria um*

campo sensorial que me descentra e me convida a existir, a sair de dentro de mim. (CYRULNIK, 1995:44). No grupo, a possibilidade de encontrar o outro e suas formas outras de ver, entender e narrar pois o fato de cada ser se situar em lugares distintos dos outros, possuindo horizontes concretos que não coincidem, permite-lhes ver e saber coisas diferentes. É a idéia do *excedente de visão*:

Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que os situa fora de mim e à minha frente, não pode ver. (Bakhtin, 2000:43)

O que significa apostar no grupo, volto a insistir? Que implicações uma aposta como essa trás? Apostar significa que há possibilidade de incertezas, devemos saber, pois o *risco é um ingrediente necessário à mobilidade.* (FREIRE, 2000:30). Mas sem ele as chances de mudança diminuem muito. Assim, apostar no grupo é possibilidade de transformação do espaço escolar e de cada um de nós, acreditando que quando as professoras mergulham seus olhares umas sobre as outras, quando mergulham nas narrativas umas das outras, nas histórias umas das outras, trocam emoções e criam uma intimidade, uma cumplicidade. Se fortalecem.

Um universo sem encontro, um universo privado de outros, deixar-me-ia só, tendo apenas a mim mesmo para encontrar, sempre o mesmo, sem surpresa, sem emoção, até a rotina, o torpor e a não-vida antes a morte. (CYRULNIK, 1995:44)

O sentimento de pertença a um grupo muitas vezes nos possibilita não nos sentirmos sós, vivendo para além do instante. Nos dá um sentimento de estar dentro de um projeto comum. O Gefel para muitas de nós é este espaço onde sentimo-nos acolhidas, e vivendo circuitos de desenvolvimento (CYRULNIK, 1995:82) e formação compartilhada. Ao mesmo tempo parece que a descoberta da importância do grupo como locus de discussão e crescimento provoca o desejo e a intenção por resgatar os espaços coletivos da própria escola, em especial o chamado Centro de Estudos, uma

reunião onde toda a escola se reúne, supostamente para estudar, mas que hoje é utilizada poucas vezes e em geral para discussões administrativas e recebimentos de informes.

O momento é rico, é preciso discutir e temos que lutar pelo espaço de discussão. E tem que ser feito um trabalho de conversar com os colegas. Vou escrever uma carta pedindo o apoio dos colegas nesse sentido, de voltar a ter reuniões com toda da escola, que encontremos um jeito porque temos muita coisa para discutir nesta escola. (Margarida, Gefel, 29-10-2005)

O Gefel é fundamental pra mim, pra nós, mas temos que lutar para resgatar os Centro de Estudos da escola. A gente não pode se conformar com essa história de que não tem mais Centro de Estudos ou que só tem quando a direção tem interesse em passar um ordem pra toda a escola. A gente não pode se omitir, não pode se calar. É um compromisso nosso. Tem que ser. (Ana Paula, Gefel, 29-10-2005)

Quando você fala isso, acho que estamos sentindo, estamos vendo essa situação, mas para mim, acho tão importante esse grupo porque para mim ele é um espaço hoje de fortalecimento e estudo. Quando alguém diz que é um curso eu digo, é um grupo de estudos. Pra mim fundamental. (Lívia, Gefel, 29-10-2005)

Mas é muito interessante que tem gente do Gefel em vários lugares, tem um representante do grupo no CA, que é forte; tem na 1ª; tem a Rosalva na 2ª, eu não sei se tem alguém da 3ª aqui; tem a Zilda na 4ª. Então, tem que haver pessoas em determinados lugares que possam por em discussão algumas coisas que são colocadas. Temos que ter os argumentos para discutir e temos que saber o que estamos falando. E a gente só aprende em grupo. Sozinha cada uma de nós fica só com o que tem. Em grupo a gente troca. (Margarida, Gefel, 29-10-2005)

Gente eu vim hoje no Gefel porque preciso muito discutir com vocês o que está acontecendo com minha turma. Eu não sei mais o que fazer. (S/I, Gefel, 15-04-2005)

A gente tem que trazer para o próximo encontro os cadernos de planejamento de cada uma de nós, pra gente trocar. Se cada um trouxer, a

gente pode discutir as nossas maiores dificuldades. O grupo é o melhor lugar pra isso. (Carmen, Gefel, 02-07-2005)

Eu sempre saio do Gefel com uma sensação muito boa. De que não estou sozinha, de que tenho outras pessoas que vivem e pensam como eu. Que sabem do que eu estou falando porque vivem a mesma coisa. Mas quando chega a segunda-feira e estou lá na escola... dá um desânimo porque está cada um por si, e eu não sei trabalhar assim. Eu preciso trocar, crescer com o outro. (Gabriela , Gefel, 19-11-2005)

O Gefel nos trás pistas sobre como neste grupo acontecem os processos formativos. A aposta na possibilidade de um dia a escola conseguir retomar um projeto coletivo de discussão talvez seja a crença em *ver chegar o futuro mediante um tempo de espera* (BENJAMIN, 1994:108). Por quanto tempo será esta espera? Quem poderá dizer?

Estou cansada de esperar a escola mudar. Parece que não vai mudar nunca. A gente fica esperando um dia as colegas acordarem. Mas parece que o sono é profundo. A gente lá brigando para a escola nos respeitar, respeitar o nosso direito de discutir os problemas com as outras colegas da série, da escola, e a direção e muitas professoras também, querendo só ficar caladas, trancadas nas salas de aula. Às vezes é duro porque a gente cansa de esperar a mudança das pessoas, da escola. Às vezes a gente parece que vai perdendo as esperanças na mudança. (Margarida , Gefel, 19-11-2005)

Eu não perco a esperança porque sou chata mesmo. Pode ser ingenuidade, mas eu creio nas pessoas e nas mudanças. Se for ingenuidade, que seja. (Ana Paula , Gefel, 19-11-2005)

Eu não sei o tempo que vai demorar. Mas se a gente pensa na escola antes e pensa hoje... a coragem que eu vejo hoje algumas professoras se colocando nas reuniões da escola, não via antes. Penha, é um exemplo. Se colocar diante do diretor como ela fez?! Foi coragem que tempos atrás ela não tinha. (Carmen , Gefel, 19-11-2005)

A marca do Gefel é a marca de um grupo de professores que se encontram na escola e que ainda resistem, apesar de todos os problemas que surgem, inclusive, para impedir esses encontros. Isso não é de agora! Isso já é uma coisa... É o que constitui! Por isso que quando a gente vai falar desse

grupo em alguns espaços, as pessoas ainda escutam, escutam atentamente, se interessam... Mas o quê que é isso para a gente hoje? (Jacqueline, Gefel, 18-03-2006)

Eu volto na minha questão inicial, né, que eu estava perguntando... Qual é o compromisso de cada um como componente desse grupo? Tem colegas que a gente precisa falar: vai ter que acordar! O colega vai ter que acordar! (Margarida, Gefel, 18-03-2006)

Para mim, o GEFEL é um lugar de retro alimentação, inclusive das atitudes dentro da nossa escola. (Margarida, Gefel, 19-03-2005)

Mas nós precisamos, até para termos algumas posturas no cotidiano da escola, de ter o momento que a gente fala do que nos é forte, nos incomoda. É para além dos conteúdos da sala de aula. Está entendendo? Porque eu penso como você! Eu acho que as questões cotidianas aparecem porque elas afetam a cada um que está aqui e também acredito que muitas pessoas têm mais força de falar na reunião, tem mais força de tomar algumas atitudes lá dentro, no dia a dia. Eu sei disso, porque eu não encontro vocês só no Gefel, eu sei o que é aquela escola lá, porque uma vez por semana eu participo daquela droga, daquele centro de estudo, que é muito desmobilizador, desgastante, desenergizante! (Carmen, Gefel, 19-11-2005)

Então, eu acho que muitas pessoas encontram forças, encontram energia, porque se alimentam aqui, para poder enfrentar os problemas lá! É isso mesmo? (S/I, Gefel, 19-11-2005)

Tudo bem que a gente aqui às vezes... As discussões... não são muito boas. Que às vezes não é muito produtivo. Mas é um ponto de encontro! É o nosso grupo. (Ana Paula, Gefel, 19-11-2005)

O Gefel pra mim é o meu grupo de referência. É onde eu encontro as pessoas que compartilham comigo projetos de vida e de trabalho. É de fato, o meu mais importante grupo. (Jacqueline, Gefel, 19-11-2005)

Retomo o início deste capítulo com a fala de Margarida em minha casa:

A Rosangela trouxe para o Gefel o sufoco que ela estava passando lá com as crianças do pré-escolar. Ela se sentia muito sozinha. Mas lá na nossa escola também, muitas vezes, vivemos os problemas sozinha. (...)
(Margarida, 09-04-2005)

Lembro-me de um trecho do livro *Barão das Árvores*, de Ítalo Calvino (1991):

... que as associações tornam o homem mais forte e põem em destaque os melhores dotes dos indivíduos, e produzem a alegria que raramente se obtém ficando isolado, ao ver quanta gente honesta e séria e capaz existe e pelas quais vale a pena desejar coisas boas (ao passo que vivendo por conta própria é mais freqüente o contrário, acabamos por ver o outro lado das pessoas, aquele que exige manter sempre a mão na espada)

Os encontros do Gefel não são suficientes para dar conta da complexidade dos processos de mudança na escola nem em cada uma de nós, pois acontecem em longa duração. (Quem pode dizer por quanto tempo?) Mas os encontros do Gefel contribuem com os processos de mudança tanto da escola como individualmente. Carmen Sanches, por exemplo, através de sua inserção na escola e participação nas reuniões pedagógicas, conseguiu que bolsistas acompanhassem uma turma com aluna surda. A atuação das bolsistas garantiu que a aluna e toda a turma aprendessem uma linguagem específica. Carmen ainda ofereceu às professoras interessadas, oficinas onde podiam também se apropriar da linguagem ensinada à aluna. O acompanhamento desta turma, tornada em trabalho de investigação e pesquisa, é uma dos frutos desse longo compromisso com a escola, que não termina quando a pesquisadora termina com a finalização de uma pesquisa.

Afetamos e somos afetados por aquele ou aquilo que vemos, *perturbamos e somos perturbados*. (MORIN, 1996:64). Não podemos passar incólume pelos lugares. Nem nós nem os caminhos transitados serão os mesmos. Nem Carmen, nem as professoras, nem eu, nem Margarida, nem a orientadora que com ela estabelecia um diálogo.

Com relação à discussão sobre a legitimidade de se debater ou não as questões das crianças e das professoras por toda a escola, por enquanto a posição vitoriosa ainda é o da orientadora. Pelo menos por enquanto. Mas a história não foi concluída. Há muito que se fazer e se discutir na escola. Há ainda um longo caminho em direção a uma escola onde a cooperação, a solidariedade, possam se contrapor com mais força ao individualismo e a competição. Há muito que construir. Muitas *verdades* que por em dúvida, pois a *verdade não é inalterável mas frágil* (MORIN, 1998:153).

Muitas vezes a resistência que a escola demonstra em realizar parcerias com a universidade ou receber pesquisadores, é a sua experiência em ser palco de análise e julgamento sob o foco da *verdade que cega*, mas poucas vezes sob o foco do diálogo e da ajuda.

O trabalho que realizamos no Instituto de Educação há pelo menos dez anos, mostra que a permanência num mesmo espaço de pesquisa por longo tempo cria possibilidades de intervenção mais duradoura, de vínculos, de laços de confiança, pois que vamos conhecendo e acompanhando as histórias de cada uma, ao mesmo tempo que tendo nossas histórias e ações igualmente acompanhadas. Assim, de uma relação que vê o outro no espaço de pesquisa como mero objeto de investigação, podemos estabelecer uma relação de reciprocidade entre sujeitos (SANTOS, 2000:83).

... é preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo este processo. O objetivo central é que o/a professor/a seja competente para agir criticamente em seu cotidiano. Tal competência se constrói num processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual, quanto o coletivo, é resultante da troca e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um. (Esteban e Zaccur, 2002: 23)

Em Freire (2000) encontro mais pistas das razões deste investimento de longa duração: *a necessidade de eticizar o mundo está ligada aos sonhos que acalentamos e por cuja realização nos sentimos implicados*. Assim, a presença e ação de cada uma de nós, de Margarida, da orientadora, a minha, a e Carmen, enfim de cada uma de nós na escola, revela a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão:

Eu não sei dizer direito o que é o Gefel pra mim. Só sei falar que aqui eu aprendi a ter mais coragem para enfrentar as coisas na escola. A acreditar mais em mim, nas colegas, nos meus alunos. O que mais? Ah... é muito difícil a gente falar de coisas que são importantes pra nós. (Penha, entrevista, setembro, 2004)

IV - UM ENCONTRO NO GEFEL - A EXPERIÊNCIA DE SER ESTRANGEIRA NA ESCOLA

Trago neste capítulo um dentre tantos *acontecimentos* vividos no Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores – Gefel - atividade que acompanho como participante e *pesquisadora implicada* por tempo longo. Chamo de acontecimento aquilo que resulta de uma experiência (BENJAMIN: 1986), aquilo que, no dizer de Larrosa (2001), *nos passa, nos acontece*.

Vivemos diariamente muitas circunstâncias, muitas coisas *se passam* conosco: acordamos, tomamos café, saímos para o trabalho, caminhamos às ruas, pegamos uma ou mais conduções, vemos pessoas, conversamos com outras, assistimos televisão, lemos jornal, damos aula, corrigimos provas, escrevemos, entramos na Internet, estranhos nos olham e por vezes dirigem a nós pedidos silenciosos, presenciamos situações de violência, de carinho, de cooperação, somos confundidos com outras pessoas, assistimos a nascimentos, doenças, curas, mortes. Vivemos a cada dia e morremos um pouco por vez. Nem todas as situações, porém, *nos*

impactam, nos atravessam, nos acontecem. Somente algumas se tornam, para cada um de nós, *acontecimentos*.

Os acontecimentos que vivemos se desenvolvem no cotidiano das nossas vidas, nos dias ordinários e comuns da nossa comum existência, *quando o processo da vida é percebido como valor, quando se enche de conteúdo* (BAKHTIN, 2000:172). Para isso não necessita de tempo e local de exceção. O acontecimento se dá nos lugares de trânsito mais regular e nas horas mais vulgares. É lá que algo de sensacional nos acontece, algo que rompe nossa passagem mecânica pela via e pela vida. Um salto se dá, onde o que não era visto ou sentido passa a ser percebido de forma marcante. Um acontecimento marca-nos de maneira indelével. Deixa-nos impressões. Nos atravessa como raio repentino. Provoca-nos o *choque* da experiência. E então, já não somos mais os mesmos. Mas isso não significa que sairemos mais íntegros deste choque, nem que ele provoque sentidos permanentemente sitiados.

O caráter de acontecimento, como o vê Bakhtin, recusa o acabamento e permanece inteiramente aberto (2000:172). Mas a que? – atrevo-me a perguntar em diálogo silencioso. A leitura, a compreensão, a narrativa... a vida em devir.

O inacabamento não é uma idéia teórica a respeito da qual o acontecimento encontra seu caráter. É, antes, próprio do ser que vive. Por isso as palavras intransigentes de Freire: *ensinar exige consciência do inacabamento* (FREIRE, 1997: 55). Somos todos inacabados, projetos de sujeitos, em eterno devir, pois *o inacabamento do ser humano, sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.* (FREIRE, 1997:55). Mas saber-se inacabado não deve imprimir no sujeito um certo descuido ou acomodação, ao contrário: há que ser ter o compromisso de *ir mais além* (FREIRE, 1997:59). Também Santos (2000) reage contra a idéia de um conhecimento que se encerra sobre si mesmo, absolutizado em verdades universais. O conhecimento-emancipação, esse conhecimento que se anuncia ainda no horizonte,

em vias de se fazer, se reconhece como inacabado. E nisso reside sua força transformadora.

Inacabamento. Do sujeito. Do acontecimento. Do sujeito no acontecimento. Em diálogo, mais uma vez, as palavras de Larrosa (2001) nos dizem que *muitas coisas acontecem diariamente, mas poucas nos acontecem*. Vivemos poucos acontecimento, portanto?

Se muitas coisas acontecem, por que, no entanto, apenas parte do que vivemos nos afeta? Porque somos indiferentes a um punhado de situações, mesmo quando protagonizadas por nós mesmos ou por pessoas próximas? Como e porque certas situações se convertem em experiências e acontecimentos e outras não? Controlamos aquilo que se converte em acontecimento em nossas vidas?

Com Larrosa entrevemos algumas pistas que podem nos ajudar a compreender melhor algumas das questões que nos embaraçam. Diz-nos o autor que nossas vidas estão cheias de acontecimentos, mas que nem tudo o que sucede no mundo nos é imediatamente percebido. Isso aconteceria porque:

Os acontecimentos da atualidade, convertidos em notícias fragmentadas e aceleradamente obsoletas, não nos afetam no fundo de nós mesmos. Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis. (LARROSA, 2002:136)

Somos, como denuncia Larrosa, expectadores de um mundo que nos parece estrangeiro. Sua denúncia quanto ao caráter medíocre das experiências atuais é contundente e tem ligações profundas com o pensamento de Walter Benjamin. Para ambos o conhecimento na modernidade comumente não se traduz como experiência, posto que é visto como alheio: *temos o conhecimento, mas como algo exterior a nós, como uma utilidade, uma mercadoria* (LARROSSA, 2002:136). Somos consumidores de um

conhecimento que nos atravessa sem deixar rastros. Ou dito de outro modo: *estamos informados, mas nada nos co-move no íntimo* (LAROSSA, 2002:136).

As reflexões produzidas por Benjamin podem contribuir com nossa discussão, trazendo novas pistas a respeito das intrincadas redes por onde a indiferença ante a certas situações, ou a sua conversão em acontecimento, parece ser tecido ou destecido. É a idéia de *choque*. Benjamin dialoga com os escritos de Freud sobre a formação da consciência, resignificando-o. Para Freud os choques traumáticos são produzidos pela ruptura da proteção que cada indivíduo desenvolve em seu organismo contra os estímulos externos. Os choques podem produzir, portanto, traumas. Para que isso não ocorra *o organismo humano encontra-se dotado de uma quantidade própria de energia e deve tender, sobretudo, a proteger as forças particulares de energia que a constituem*. (FREUD op cit BENJAMIN, 1975:42).

O choque é um perigo, pois ameaça nossa confortável alienação. Somos transeuntes agindo como autômatos, desejosos de nada sentir. Transitamos pelas cidades, pelas ruas e calçadas, temendo as tensões que os choques nos causam:

Mover-se através do trânsito, comporta para o indivíduo uma série de choques e colisões. (...) fazem-no estremecer, em rápidas sucessões, nervosismos iguais às batidas de uma bateria. (BENJAMIN, 1975: 54)

O nosso comportamento de defesa é a alienação. Assim, *a experiência do choque que o transeunte sofre no meio da multidão, corresponde à do operário a serviço das máquinas*. (BENJAMIN, 1975: 56). Por isso tantas vezes o que vivemos não se torna acontecimento, experiência. Como habitantes da cidade, todos nós, professoras incluídas, somos transeuntes desse tempo e lugar, comportando-nos como se:

adaptados em autômato, não pudessem mais exprimir-se senão de maneira automática. Seu comportamento é uma reação a choques. (BENJAMIN, 1975: 56)

Se diante do choque nos protegemos, para menos sofrer, para menos sentir, para menos temer, tornando os efeitos do choque passageiros e pouco marcantes, se configura no interior deste mesmo choque, o seu reverso. O choque pode se constituir não como uma vivência, mas numa verdadeira experiência se tomado na sua dimensão de conhecimento, e, portanto, de potencial transformador o que o configura, ousaria dizer, como conhecimento-emancipação. Se para Freud o choque só é sentido pelo mau funcionamento dos mecanismos psíquicos, para Benjamin o choque pode ser uma possibilidade de saída do imobilismo que nos encontramos, uma possibilidade de tornarmos os acontecimentos em experiência. O choque então poderá ser sentido como uma mônada, pois quando *o pensamento para, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada*. (BENJAMIN, 1996:231). Uma mônada é uma figura alegórica que traz em si a idéia de uma tensão entre o particular e o geral. Entre o visível e o que não vemos. Entre o que a situação fala e o que esconde, pois ao falar de si, fala de outra coisa que não ela mesma, fala do todo com que se relaciona.

É a partir da idéia de choque e acontecimento que irei discutir um dos encontros do grupo de formação continuada que acompanho. Não se trata aqui da exposição de uma *vivência*, posto que isto significaria empobrecer o que cada uma de nós diz e vive nos encontros. Significaria desconsiderarmo-nos como narradoras, como sujeitos de nosso fazer e dizer. Significaria também olharmos aquilo que vivemos em nossas salas de aula como mera *mercadoria* (BENJAMIN: 1996) ou como informação somente, destituído de aura e da capacidade de produzir ou provocar um conselho. Olhar para os encontros do Gefel como experiência significa afirmar o potencial transformador do outro em nós. E de nós no outro.

Por tudo isso tampouco desejo apresentar a cena que trago neste capítulo como se fosse um conjunto de *informações*, o que convidaria a olhá-la como acervo de

verdades acabadas, cristalizada em um sentido unívoco e definitivo - aquele imposto por mim. Se visto como informação, *aspira a uma verificação imediata* (BENJAMIN, 1996:203) e a chancela de quem diga: isso é, de fato, verdade. Uma informação não está comprometida com *a sabedoria - o lado épico da verdade* - (BENJAMIN, 1996:200), nem com um possível ensinamento ou um conselho - próprio das boas narrativas.

Também não analisarei as falas aqui transcritas como *dados empíricos* recolhidos em minha pesquisa, pois que a linguagem não pode ser simplificada como um dado, mas se expressa nas relações e interações dos sujeitos em movimento, *na substância viva da existência* (BENJAMIN, 1996:200). Um dado é coisa morta, não cintila nem faísca, não nos atravessa, não nos deixa marcas. No máximo nos provoca curiosidade, posto que traz uma informação, muitas vezes nova, e em geral rapidamente esquecida, em favor de outro dado, mais recente, e que será por certo, tão logo amanheça, como o de antes, esquecido. Um dado é uma informação: passível de controle, de hierarquização, de medição. Traz a ilusão de expressar uma verdade. De ser seu espelho. Faz do sujeito, objeto. De sua vida, coisa. De sua linguagem, peça de estudo. O olhar sobre o dado é como ele: frio. A exigir uma metodologia de análise coerente -mecanicista. Há os que conseguem produzir com dados coisas belas, mas aí não será mais dados aquilo que têm nas mãos, mas experiências, acontecimentos, sujeitos, linguagens.

A tentação de chamar de *evento* aquilo que experimentamos no Gefel, se esvai quando leio no dicionário seu verbete: *acaso*. Da mesma forma que ver o vivido como um dado ou vivência empobrece aquilo que nos ocorreu, também ver a vida aqui descrita como *acaso* traduz uma certa concepção epistemológica da qual não comungo. Eventos vêm e passam, em desfile, a provocar o interesse também passageiro dos que o assistem. Ocorrem em ocasiões especiais, não são a matéria do cotidiano. Estão ao sabor da sorte e de quem os faça.

Vou, portanto, neste movimento de busca por compreender o que vivemos no Gefel e de como dele falar, aproximando-me de certos textos e autores que sinalizam outros modos de pensar e fazer pesquisa na educação. Ao dizer *acontecimento*, digo a partir do convite que as idéias de Larrosa me fazem. Digo, sabendo das implicações éticas e estéticas que essa escolha traz. Dizer *acontecimento* não releva uma simples opção vocabular, mas traz imbricado, a exigir coerência, visões de conhecimento, de sujeito, de linguagem, de aprendizagem.

O diálogo entre os trabalhos de Larrosa e Benjamin ajudou-me a ver *no acontecimento* possíveis implicações para o trabalho de formação que estou a discutir nesta tese. As idéias de *acontecimento como formação* e *formação como acontecimento*, foram-me férteis. Idéias que ajudaram-me a alargar a compreensão acerca das falas e ações produzidas pelos diferentes sujeitos nas reuniões do Gefel, e principalmente dos aprendizados que vivemos em cada encontro.

Pensar os encontros do Gefel como *acontecimento* implica pensá-los em sua dimensão formadora, o que significa pensá-los como atividade subjetiva pois que mobiliza não apenas o que cada uma de nós professora sabe mas aquilo que cada uma de nós é. E somos, por vez, pessoas únicas. Isto se expressa em especial nos diálogos tecidos nos encontros do grupo de formação, inclusive no *acontecimento* que aqui compartilho através da escrita deste texto. Texto que se pretende textura, invocando cores, sabores, formas. Que se pretende rede, tecido com muitos fios e outros tantos desafios. Que se deseja documento: lembrança dos feitos coletivos; memória dos (de)feitos individuais - dos meus.

Ao iniciar a apresentação do *acontecimento* que trago neste capítulo, pareceu-me a princípio de natural caminho começar apresentando uma boa justificativa para a escolha deste, e não de outro *acontecimento*. Se agora isso me parece de importância secundária, inicialmente não o foi. Quero dizer isto para que no texto possam habitar rastros dos desvios que fiz, marcas das derivas pelas quais estive em abandono. Os

caminhos da escrita muitas vezes nos conduzem de volta a pensamentos que acreditávamos fenecidos. O susto talvez venha pelo assombro diante da verdade: frente à pretensão de me ver como alguém sem dúvidas, a escrita teimava em me mostrar meus abismos, meus desconhecimentos, minhas tantas contradições e incertezas. Se tivesse ouvido Clarice Lispector, saberia que escrevemos por temos perguntas e não por termos certezas. Ou se antes tivesse encontrado aviso das palavras de Garcia (2001:16) *quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa...*

Mas a busca pela certeza em um trabalho acadêmico não é uma produção individual. Informados por uma concepção que diz ser uma tese lugar do dito certo e objetivo, vivemos uma formação acadêmica que nos forma para crermos numa razão enredada por pressupostos teóricos seguros, firmes. Ainda vivemos em nossa formação acadêmica a hegemonia do pensamento que afirma estar na *boa ciência* todas as respostas de nossas questões. Com ela poderemos responder o *porquê deste e não daquele caminho. Porque aquele autor e não outrem a dialogar com nossa questão? Qual a razão da ausência ou da presença em nossa pesquisa de certo eixo temático? Porque o atual acontecimento e não um diverso?* Para produzir ciência deveríamos produzir respostas carregadas de argumentos sem margem de desassossego. Respostas que não fiassem mais perguntas, mas que provocassem o convencimento pela certeza do dito? Respostas apartadas de toda e qualquer dúvida a fim de serem validadas como acadêmicas, pois um trabalho que se deseja científico deve ser lócus de *saberes certos* e não palco de *dúvidas e incertezas*.

Temos crido ser possível, protegidos por *bons e eficientes métodos*, armados pelos mais *coerentes conceitos*, produzir o *conhecimento verdadeiro*. Este modelo de racionalidade chamado por Santos de paradigma dominante, *nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas* (2000:61). Ao se pretender global, acaba por se traduzir em um modelo totalitário. É assim que, ao chegarmos na universidade, depois de uma longa experiência como pessoas do nosso tempo, nossos padrões de pensamento

estão informados por certas concepções do que seja produzir e publicizar conhecimentos. Encharcados por essa *memória*, entramos em diálogo com o novo lócus do saber, a academia, onde nossos fazer e saberes sobre o que seja conhecer e dizer se confirmam ou se ressignificam. Muitas vezes apenas se confirmam em saber como certeza. Saber como verdade. Como negação do saber do outro. Como exclusão. O que nos leva a perguntar: para quem trabalha o pesquisador quando compreende a verdade nesta perspectiva? O que *fabrica*, para usar o conceito de Certeau (2000:65) quando faz história a partir do paradigma dominante? Muitas vezes a resposta é: teses e trabalhos que são lidos mais por nossos pares do que por aqueles a quem o trabalho deveria servir - os sujeitos sobre quem falamos. Não raras vezes nossos “objetos de pesquisa”, os *humanos* a quem chamamos *objetos*, são esquecidos, jamais tendo em mãos o produto da reflexão que fizemos *sobre eles*. Não *com eles*. Muito menos *para eles*. Mas essencialmente *sobre eles*. Contra tudo isso Santos (2000) propõe *uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que qualquer outra circunstância, caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente.* (pág 71)

Santos anuncia, além disso, a emergência de um novo paradigma, surgido nos interstícios da crise do paradigma dominante. Este, emitindo sinais por todos as direções, já pode ser nomeado: *um conhecimento prudente para uma vida decente*. Entendido como ético, porque solidário; político porque participativo e estético porque reencantado, este novo paradigma encontra-se ainda em transição, mas dele já sentimos seus sinais.

Um deles é a posição crítica frente ao conhecimento produzido pelas ciências exatas, conhecimento monológico:

As ciências exatas representam uma forma monológica do conhecimento: o intelecto contempla o objeto e se expressa a seu respeito. Aqui apenas um sujeito, o cognoscitivo (contemplativo) e falante (enunciador). O que se lhe opõe é, tão somente, algo sem voz. Qualquer objeto do conhecimento (inclusive o homem) pode ser percebido e compreendido como coisa.
(BAKHTIN, ????)

Historicamente o paradigma científico dominante nos ofereceu certas idéias sobre ciência, e mais especificamente ciência humana, habitando os espaços de formação acadêmica, dando-nos indicação do que deveria ser uma tese e de seu estilo de escrita, definindo aquilo que considerava conhecimento verdadeiro e aquilo que era visto como falso. Encontrou em muitos, aconchego e acolhimento. Mas em tempos de encontros e desencontros, de crise paradigmática, a desconfiança foi também ocupando seu lugar. Agora, não mais a primazia de um pensamento único que desumanizava as ciências humanas, mas a busca por uma nova cientificidade onde ciência e senso comum (representando aqui todas as formas de saber, desqualificadas pela ciência) separados como efeito da primeira ruptura epistemológica, possam agora dialogar, produzindo o que Santos chama de *dupla ruptura epistemológica*.

A expressão dupla ruptura epistemológica significa que, depois de consumada a primeira ruptura epistemológica (permitindo, assim, à ciência moderna diferenciar-se do senso comum) há um outro ato epistemológico importante a realizar: romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. (2000:107)

O conhecimento científico não cumpriu sua promessa de ser capaz de responder a todas as perguntas. E não seria. Nem sempre as respostas a questões ligadas ao conhecimento estão atravessadas unicamente por uma *razão objetiva* pois *a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade* (SANTOS, 2000:84). Muitas vezes estão imersas ou revelam nossos acasos, desvios, derivas, subjetividades, paixões, incertezas, medos, sonhos. Este é o caso que vivi ao tentar descrever os critérios de escolha do acontecimento do dia 24 de maio de 2003 que trago neste capítulo da tese para discussão.

Como escrever sobre a escolha deste como primeiro acontecimento a ser discutido nesta tese? Encontro na pergunta de Clarice Lispector mais desconforto: *Escrever existe por si mesmo?* Pergunta provocadora que vindo do campo da literatura

traz novas formas de pensar o conhecimento. Por que escrever sobre Rosângela e seu encontro com um grupo de crianças com as quais iria iniciar o trabalho? Para que escrevo sobre isso? A quem sirvo quando produzo, em texto, o que toma as páginas antes brancas do computador? Tantas vezes a escrita torna-se instrumento de um dizer esvaziado de vida ou de sabedoria, cumprindo uma existência cujo fim se volta para si mesmo, destituído de motivos pessoais... Aqui e agora é preciso encontrar um sentido legítimo, uma razão para dizer o que se diz. Porque escrevo sobre esse acontecimento e não outro? Porque as vozes de Rosângela, e não de Margarida, ou Márcia ou Zilda? Do choque da pergunta nasce a resposta, vinda também de Clarice Lispector, e a certeza de que perguntar sobre meu fazer pertence ao processo de compreender-me e a minha pesquisa, cada vez mais: *Escrever é apenas o reflexo de uma coisa que pergunta.*

Sim. Uma coisa que pergunta. E é por muito (me) perguntar que preciso dizer que o acontecimento aqui trazido foi menos o resultado de uma preferência alimentada por com razões teóricas, e mais o resultado de alguns (novamente) encontros. Talvez eu devesse assumir a aleatoriedade desses encontros, mas como não creio no mero acaso, perco a possibilidade do uso desta retórica. Então, o que dizer? Que a cena me escolheu. Fez-me perguntas. Insistentemente. Me deixei tomar pelas perguntas e o acontecimento me tomou.

Tentando ser menos fugidia: esta situação há muito me persegue, de variados modos. Foi este o diálogo que primeiro ouvi, depois de longo tempo de inércia, quando em certo dia, na intenção de provocar-me o reencantamento pela escrita da tese, saquei do fundo de uma caixa, sem olhar, uma fita. Do gravador, em baixo mas audível som, as vozes que aqui trago em letras: as de Rosângela em primeiro plano, e as do grupo, em resposta as dela. Já havia, tempos antes, iniciado a transcrição, eu mesma, desta fita. Deixara em suspenso, por mera falta de paciência que a tarefa exigia. Agora, lá estava ela, a gravação, fitando-me com atrevimento e provocação: decifra-me ou te... Decifrar é ato enganoso. Decido por ser devorada. Devorada pela

inquietação presente na narrativa de Rosângela. Pelas perguntas que sobressaltaram durante a audição. Devorada por seu/meu desespero sincero. Pela desconfiança de que ali havia conselhos que deveria ouvir. Devorada pela crença na possibilidade de novo enamoramento que a produção da tese exigia, e que me cabia (re)encontrar.

A escolha deste *acontecimento ordinário* datado de 24 de maio de 2003, dentro de um conjunto de tantos encontros e desencontros, vividos e divididos ao longo de 10 anos, colocou-me numa situação de risco. Em primeiro lugar por ser o texto aqui apresentado não a transcrição do que se viveu, mas uma *tradução*. Isso implica afirmar que entre os diálogos produzidos e aqui inscritos, e o dia 24 de maio de 2003, data onde estes diálogos aconteceram, se estabeleceu um grande vazio, que os sentidos dados à situação procuram preencher. Eu que ouço as vozes gravadas em tempo passado não sou mais a mesma de quando a ouvi na hora de sua emissão original. Também os que as pronunciaram não o são. Estamos todos, distantes no tempo e espaço. As palavras sendo as mesmas; os sentidos, produzidos no presente, atualizados através do diálogo entre o dito e quem escuta.

Então, em que este acontecimento pode ainda ser mobilizador? Talvez por revelar elementos significativos das complexas relações de interação que se dão no interior deste grupo, e da maneira como a construção de novos olhares sobre o vivido é permeada pela presença desafiadora do outro. Apesar de nada encontrarmos de raro ou modelar, pois são situações ou diálogos que poderíamos, acompanhadas de Certeau, chamar de *ordinários* (1996), vejo neste acontecimentos belas lições. Para mim, ao menos. E como todo conhecimento é auto-conhecimento, haverá certamente algo de mim que quero aprender ao olhar para estas cenas. Algo que, de outro modo, não poderia. Algo que apenas aqui posso aprender.

Assim, é preciso assumir a parcialidade e pontualidade da situação aqui trazida, reafirmando sua condição de abertura e inacabamento. Sendo, pois, uma tradução do vivido, e assumindo os limites em que o contexto dialógico é aqui

apresentado, assumo também não ter a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise desta situação concreta e singular. Até porque são incontáveis. Meu desejo é ousar um exercício de pesquisa: buscando preservar a complexidade da situação aqui trazida (um desafio, mais que uma certeza), (re)atualizar os sentidos, ressignificando, enquanto escrevo, o vivido rememorado. A escritura do vivenciado abre possibilidades de reinterpretação, de reconstrução de novos conhecimentos, pois escrever é, de certa forma, reler o que se viveu.

Esse desafio não traz a priori um método de análise capaz de dar conta do pretendido. Traz, isto sim, alguns princípios que vou tentar percorrer, o que não significa que tenha conseguido. Um deles já foi antes assumido: buscar compreender que as situações de interação no Gefel foram produzidas dentro de um contexto de dialogicidade. Isso implica dizer que os diálogos, as palavras e contra-palavras marcam a alteridade dos sujeitos.

Outro princípio que irei perseguir é o da complexidade dos acontecimentos. O desafio aqui é o de não sucumbir à tentação da simplificação vista como *um paradigma que põe ordem no universo e expulsa dele a desordem* (MORIN, 1990:86). Olhar para o real com a consciência de que *a complexidade faz-nos compreender que não poderemos nunca escapar à incerteza e que não poderemos nunca ter um saber total* (MORIN, 1990:100), é para mim ainda um grande desafio.

Assim, busco entender a produção da materialidade deste texto, minha tese, como *uma tradução do experienciado, como um momento da pesquisa e não como uma simples transcrição do saber construído antes ou fora da escrita*. (AMORIM, 2001:209). O texto que faço a partir do que vivemos no ISERJ ao longo de 10 anos é uma ficção, assumo, uma (re)leitura do vivido, uma aproximação que implica uma certa verdade e uma certa mentira. Não é a cópia fiel do vivido transposto para o papel. Sou co-produtora dos acontecimentos aqui relatados, na medida em que produzo sobre ele uma pessoal tradução. O que não significa solitária. Com Bakhtin aprendi que

quando escrevemos os outros nos habitam. Nossas palavras próprias são também palavras alheias.

Outras compreensões poderiam ter sido produzidas, por outros sujeitos e por mim mesma em momentos distintos. Por agora, esta é a minha tradução possível. Como na música de Marisa Monte¹ *Eis o melhor e o pior de mim. O meu termômetro e o meu quilate.*

Enfim, trago aqui muitas das indagações, desafios e conflitos que foram me habitando enquanto buscava *produzir uma tradução das realidades do mundo exterior* (MORIN, 1990:161). Fui me dando conta de que *não há nada do percurso aqui traçado que possa ser generalizado* (AMORIN, 2001:211), nem as condições de produção do grupo, particulares, nem as formulações referentes aos diálogos, singulares.

Vamos, portanto, ao primeiro acontecimento.

DE SER ESTRANGEIRA ENTRE CRIANÇAS: O ENCONTRO DE ROSÂNGELA COM SEUS NOVOS/VELHOS ALUNOS

*Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e a nossas)
(Manoel de Barros, 2001:19)*

*O pessoal falou: seu olhar é distorcido.
Eu, por certo, não saberei medir a importância das coisas:
alguém sabe? (Manoel de Barros, 2001:35)*

¹ Trecho retirado da música Infinito Particular. Composta por Arnaldo Antunes, Marisa Monte e Carlinhos Brown. CD de Marisa Monte Infinito Particular lançado em 2006.

Em meu caderno de campo encontro o dia 24 de maio de 2003. Lá, a inscrição: *sábado de pouco sol e nenhuma chuva*. Reproduzo aqui esse registro sem saber ao certo se será de valia para alguém. Significará apenas informação, esse curioso dado a se extinguir da memória, no momento seguinte ao de sua revelação? Interessará porventura a alguma pessoa? Provocará mais desprezo que simpatia? Em mim, acordou a curiosidade, que minha memória pouca é incapaz de saciar: por que registrei tais palavras? Ou, dito através de Calvino: *por que escrevi o que escrevi?* (1996:140) Qual a importância dessas palavras no contexto do encontro do dia? Por que as reproduzo aqui, se hoje parece pouco valioso saber o tempo em uma data há muito passada? O que indiciam?

Se nos cadernos de campo e demais materiais de pesquisa, vestígios da história do Gefel podem ser vislumbrados, isto ocorre não somente por conter os grandes achados mas também, e sobretudo, pelos pequenos, pelos que podemos nomear de *insignificâncias*. Ou, o que a princípio, parece-nos insignificâncias. Com um segundo olhar, em desvio, podemos ver não mais o trivial, mas a raridade: inscrições sobre o valor do tempo, que por motivos hoje ignorados, movi-me a conservar.

O que guardará as palavras *sábado de pouco sol e nenhuma chuva*? Talvez somente o que diz o poeta, que..

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei. (Manoel de Barros, 2001:19)

Será que o que diz o poeta é tudo que sabe? E o que sabe, se configura mesmo, como insinua, de pouca monta? E quanto a nós, professoras, o quanto vale nossas palavras, nossos textos, nossos saberes? Que peso tem aquilo que conhecemos e dizemos sobre planejamento, avaliação, aprender, ensinar, literatura, história, matemática, produzir texto, corrigir trabalhos, educar... ? E o que sabemos, é legitimado como conhecimento de fato, ou se reduz meramente a informação, adquirida ao longo de nossas vidas em momentos de formação inicial e continuada?

O que conhecemos se converte em saber com *aura* ou em *mercadoria*, passível de exposição e compra? Será este um saber sem estética? Retalhado em partes? Desconectado? Passível de (re)produção como nas fábricas?

Se a poesia, como diz o poeta, está *guardada nas palavras...* há que se *olhá-la, fitá-la, mirá-la ou ser por ela iluminado*. Se a poesia de nossos saberes estão guardados em palavras que não pronunciamos, em práticas que silenciamos, em dias que escondemos, é preciso lembrar, ajudadas por outro poeta, agora António Cícero, que *guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la. Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela*. E continua as palavras que, gostaria, fossem minhas (e de certa forma o são, posto que delas me apossei para aqui guardar) *por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica: por isso se declara e se declama um poema: para guardá-lo*. E eu agora digo: por isso escrevo esta tese e tento compreender os encontros do grupo de formação continuada que acompanho e no qual me sinto profundamente implicada. Por isso escrevo agora sobre o acontecimento que envolve Rosângela e todas nós: para guardá-lo.

Vasculhando novamente meu inventário encontro uma tabela de registro com datas e presenças dos encontros. Nele, ao lado de 24 de maio de 2003, vejo a inscrição: *33º encontro. Não há listagem de participantes. No meu caderno fiz a anotação de 07 participantes*.

O que a presença ou ausência de certos registros mais ou menos organizados dos encontros do Gefel, foco de minhas reflexões e inquietações, indiciam sobre os modos como fui vivendo e aprendendo a estar (mais que a fazer) em pesquisa?

Qual o grau de importância de cada achado em uma investigação? Que tipo de estranhamento provoca cada um deles? Valerá o mesmo dizer do tempo ou do número de participante de um encontro de formação continuada? Assumo minha incapacidade de calcular o valor de cada um, pois como o poeta: *Eu, por certo, não saberei medir a importância das coisas: alguém sabe?* (Manoel de Barros, 2001:35).

O que compõe as anotações de uma pesquisa? O que merece ou deve ser registrado? O que precisa ser lembrado? Para mim, o dia 24 de maio de 2003. É deste tempo-lugar passado que uma voz desperta, ecoando vozes que emudeceram, dirigindo ao presente um apelo que não pode ser rejeitado impunemente:

“Desculpe, gente. Mas eu preciso falar. Está engasgado e eu tenho que compartilhar com vocês, para vocês me ajudarem. Eu nem sei como começar.”

É assim que ouvimos Rosângela tomar a palavra naquele início de encontro do Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores, com um pedido que parecia de ajuda: *eu tenho que compartilhar com vocês para vocês me ajudarem.*

Por que Rosângela toma a palavra? Estará em busca de pares solidários, ouvintes atentos, pessoas que possam se solidarizar e com ela tecer novos *horizontes de futuro?*

Rosângela parece saber que para obter ajuda é preciso saber narrar sua história, pois uma pessoa *só é receptiva a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação* (BENJAMIN, 1996:200). Então... *eu tenho que compartilhar com vocês.*

Compartilhar. Partilhar com. Dividir. Para acrescentar. Para tornar público. Para tornar múltiplo. Os sentidos, os conselhos, os desenlaces.

Eu preciso falar... Talvez pudesse ter dito: *eu preciso narrar* - esta atividade humana que nos constitui, que faz de nós uma ponte em direção ao outro e a nós mesmos. *Eu preciso falar.* Tomar a palavra, contar a vida na inteireza das palavras próprias. Ser dona da voz. Ter autoria sobre o dito.

Eu preciso de um encontro com o outro.

Quem está a dizer tudo isso, penso agora: será ela ou serei eu? Palavras próprias ... palavras alheias.

E quanto a mim, porque preciso falar sobre seu falar comum? Algumas das minhas motivações encontro do dizer de Certeau (1996): *as maneiras de falar usuais não têm equivalência nos discursos filosóficos.* Eu diria: em nenhuma outra forma de discurso.

As narrativas das pessoas ordinárias, que neste trabalho se configuram como as das professoras, trazem ensinamentos, conselhos, modos de pensar e agir que os textos consagrados pelos campos do saber científico não possuem. São formas outras de conhecimento. São saberes não reconhecidos, estranhados pela falta do dizer reto e sem desvio que as falas dos sujeitos comuns comportam. Mas apesar de pouco legitimados, os discursos cotidianos manifestam *complexidades lógicas das quais nem há suspeita nas formalizações eruditas* (CERTEAU, 1996:72). A fala das gentes *desimportantes* contém a face da vida comum, com seus humores, amores, gritos, silêncios, recados, violências, medos, saudades, negociações... O perigo de quem as toma como centralidade em suas investigações, é torná-las objeto, extraídas do seu contexto lingüístico e histórico, limpas das operações dos sujeitos em circunstâncias particulares de tempo e de lugar (CERTEAU, 1996:82). O perigo é torná-las monumento, uma simplificação da realidade, produzido para ser admirado e cultuado, reverenciado e lembrado... Uma imagem que ao congelar a vida, torna estático o que é fluido.

Benjamin ao longo de seus escritos e por toda a sua vida irá demonstrar especial atenção à narrativa. Como em Certeau, seu olhar se volta para os sujeitos *desimportantes*, de pouco valor ou estima para a historiografia clássica, os *sujeitos ordinários*, como os denomina Certeau: são as gentes do povo, os pescadores, artesãos, camponeses, marujos, aprendizes, mestres, os velhos e os jovens, todos aqueles invisibilizados pela historiografia clássica, esquecidos pelas *grandes narrativas*. E aqui também se produz uma nova exclusão: não encontramos uma desimportante figura: a feminina. Também por Benjamin invisibilizadas estão as mulheres do povo, as esposas dos camponeses, dos artesãos, dos pescadores, as meretrizes, as parteiras, as mães, as filhas, as avós, todas pessoas ordinárias, a quem reservou-se o anonimato do anonimato. Mas que não culpemos nosso autor: todo pensar é produto de alguém que é produto de seu tempo.

Benjamin, ao se perguntar com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia, recebe de si uma resposta inequívoca: *com o vencedor* (1996:225). E esse vencedor o é também por garantir, com sua vitória, que a narrativa da história seja a sua verdade da história. Benjamin, quase como numa convocação, lembra-nos: é preciso desviarmo-nos da história dos heróis e vencedores, buscando nas micro-histórias, nas histórias dos vencidos, nas dos esquecidos, escová-la a contrapelo.

Com Freire a lição a ser aprendida também é a da empatia pelos grupos populares. Sempre estabelecemos empatia com um grupo, que pode ser ou não o subalternizado, nos diz o autor. *Não há neutralidade na educação*, já há muito temos ouvido. Talvez só nos falte *aprender a lição*, como diz o poeta. Estamos sempre servindo a alguém, ou a “alguéns”. Estamos sempre a favor ou contra uma causa, um grupo, uma idéia, pois não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A afirmação da neutralidade já revela sua falta.

Não sendo neutra a prática educativa implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. (FREIRE, 2001:39)

E nós? Com quem temos desenvolvido empatia? A favor de que causa temos colocado nosso tempo e esforço? *Para quem trabalhamos?* (CERTEAU, 2000:65)

Ao denunciar a alienação provocada pela sociabilidade moderna, que faz de cada morador deste tempo, alguém sem o que dizer, silenciado em sua capacidade expressiva, *um sujeito que não deixa rastros*, Benjamin também anuncia seu reverso: a necessidade de resgatar não somente a arte de narrar, segundo o autor em vias de extinção, mas também a experiência, matéria-prima da narrativa.

Rosangela não pede permissão para ser a narradora privilegiada do dia. Sua fala é um anúncio de que quer tomar a cena e de que vai fazê-lo, pois *precisa falar*.

Penso, ao pensar em Rosângela, que é pela precisão das coisas que seu/nosso agir se move. Ou, dito de outro modo: é pela emoção que o agir se faz, não por uma razão cega, pois *emoções são disposições corporais dinâmicas que definem domínios de ação em que nos movemos*. E *quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação*, como nos diz Maturana (1998:15). Mas ainda *insistimos que o que define nossas condutas como humanos é elas serem racionais*. Essa verdade nos coloca cegos frente às emoções e não vemos o *entrelaçamento cotidiano entre razão e emoções, que constitui o nosso viver humano*. E continua Maturana: *todo sistema racional tem um fundamento emocional*.

Não é a razão objetiva que vibra quando Rosângela toma a palavra. Não apenas. Com tropeços e hesitações Rosângela subverte o que estávamos já começando a fazer, combinado ao fim do encontro anterior: discutir naquele dia um texto sobre alfabetização, escolhido pelo grupo e lido em casa. Antes, a voz de Carmen Sanches havia nos lembrado:

Nós temos uma pasta 28, na xerox. Lá nessa pasta, fica uns textos, que o próprio Grupo vai decidindo que vai ler e estudar. Esse encontro, na verdade é o segundo, deste ano. O 1º foi na casa de Ana Paula, onde foi tirado um calendário anual e foi tirado o tema de discussão desse encontro. A gente tem esse movimento: no próprio encontro a gente vai tirando o que a gente vai eleger como discussão no outro encontro. Mas o objetivo não é palestra mas que o grupo leia o texto e a gente vá discutindo. Neste caso foi um texto, um pedaço da tese que eu acabei de defender que tem a ver com a nossa história. Essa tese é a história desse grupo. Há treze anos que a gente vem pensando sobre alfabetização. E a tese é isso: tentando dar uma forma escrita e refletir sobre um trabalho que a gente vem fazendo de um modo bastante compartilhado. Nós combinamos um trecho. Aí todo mundo ficou de tirar xerox, de ler para gente hoje aqui discutir. Esse era o objetivo maior do encontro hoje.

Não foi.

“Desculpe, gente. Mas eu preciso falar. Está engasgado e eu tenho que compartilhar com vocês, para vocês me ajudarem. Eu nem sei como começar.”

A voz de Rosângela toma conta do espaço. Mas não apenas, pois *a narração não é de modo algum o produto exclusivo da voz* (BENJAMIN, 1996:220-221). Também seus gestos se espriam naquela reunião, pois *a alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo*. (BENJAMIN, 1996:220)

O grupo aceita e acolhe sua inquietação.

Para acolher a fala é preciso uma *escuta sensível*, uma escuta que não saque prontamente uma derradeira resposta para aquele que conta, resposta que em geral não traduz sabedoria, resposta que antecipa o fim do encontro, não dando oportunidade a continuidade do diálogo. Resposta que traduz a nossa relação com o tempo: *o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado*. (BENJAMIN, 1996:206)

Ao acolher a fala de Rosângela, o grupo acolhe um tempo: o de tecer e o de fiar, o tempo longo, o tempo da narrativa. E um lugar: o da exotopia. É ocupando esse lugar que cada ouvinte pode ver e saber algo que Rosângela, na posição que ocupa, não pode ver ou saber (BAKHTIN, 2000:43)

Para acolher o diálogo com Rosângela preciso *identificar-me com o ela, e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ela o vê*, o que não significa ficar lá, mas *colocar-me em seu lugar e depois, voltar ao meu lugar*, levando tudo aquilo que descobri ocupando aquele lugar exotópico. (BAKHTIN, 2000:45).

A consciência de que cada pessoa possui um excedente em relação ao outro, que é de visão mas que é também de conhecimento, pode trazer-nos uma certa humildade pois cada um de nós precisa do outro, de sua visão, de seu conhecimento. Ninguém se completa a si mesmo. Só o outro pode me dizer do que não vejo pois ele ocupa um lugar que eu não posso ocupar estando onde estou. Este lugar exotópico, como o define Bakhtin, produz um excedente de visão, sem o qual o diálogo não

acontece - torna-se monólogo. É pela diferença que o diálogo pode acontecer. Afinal, para que dizer o que o outro já sabe? Para que falar sobre o que o outro já concorda?

Rosângela inicia sua narrativa nos convidando a ocupar um lugar exotópico de onde, a partir de um excedente de visão, possamos nele ver o que ela não pode. Esta professora confia em nós. Precisa de nós. Quer compartilhar sua história.

Por isso precisa contar?

“Desculpe, gente. Mas eu preciso falar. Está engasgado e eu tenho que compartilhar com vocês, para vocês me ajudarem. Eu nem sei como começar.”

Sua fala se constrói num misto de surpresa e indignação, chegando-nos com um quase-choro: *Eu nem sei como começar.*

Como iniciar uma narrativa do que se viveu? Há modelo? Por onde principiar? - pergunta que emerge constantemente no diálogo entre nós, professoras, seja referente às práticas escolares seja às práticas narrativas. Pergunta que nos fazemos tantas vezes quando nos é pedido que conte algo que vivemos com intensidade. Pergunta que me fiz quando iniciei a escrita desta tese. Talvez como alguns soldados que ao voltarem da guerra não conseguiam narrar o que haviam vivido, talvez pelo choque causado, talvez por ser este vivido mais do que as palavras poderiam representar, ou como nós que, diante de uma grande experiência, parece faltar palavras: *não consigo falar, as palavras me faltam.* Se as palavras falam, o que completa a ausência das palavras?

Apesar desta aparente impossibilidade de iniciar a narrativa, Rosângela conta-nos sua história:

Eu queria trazer uma coisa que está me angustiando muito. Não sei o que fazer... Quando eu comecei na rede municipal do Rio há 22 anos atrás comecei a trabalhar numa escola em Santa Cruz, com crianças de primeira série não alfabetizadas, e não sabia como fazer. Eu me vi novamente numa

escola da rede Municipal, Pré-escolar, crianças de 4, 5 anos algumas completando 6. Muitas questões ali dentro. Daqui a pouco eu vou até chorar porque o negócio mexeu tanto comigo gente... Tá mexendo.

Rosângela começara naquela semana a trabalhar com uma turma de educação infantil, numa escola localizada em um morro do subúrbio do Rio de Janeiro. Estava fazendo uma dobra, atividade de dupla regência na qual uma professora pode, em regime de contrato, lecionar para uma turma, sem que esta situação signifique vínculo permanente com a Secretaria de Educação, pois este já existente em horário oposto ao do novo trabalho (no caso de Rosângela acontece na Sala de Leitura de um Centro Integrado de Educação Pública, o chamado CIEP).

Este tipo de regime trabalhista vem recebendo diferentes nomes pelos sistemas de ensino carioca: dobra; dupla regência; GLP, contrato de professor temporário, ou ainda os sempre irônicos apelidos: *marmidão, tarefeira, horista*. A dupla regência se constitui como uma forma de baratear custos referentes a pagamento de docentes, pois o salário destes educadores se faz sem a garantia de alguns benefícios pagos aos efetivos: férias, abonos, gratificações por tempo de serviço, acréscimo salarial por formação. A escassez de concursos públicos por um lado e o pouco poder de compra proporcionado por um salário apenas, por outro, vem estimulando uma quantidade considerável de professores a se inscreverem neste tipo de sistema. Não apenas as redes municipais e estadual do Rio de Janeiro vem se utilizando largamente deste procedimento, mas também as universidades públicas que no lugar de promoverem concursos para o preenchimento de vagas, contatam professores temporários. No caso da Faculdade de Formação de Professores, uma unidade da UERJ localizada em São Gonçalo, na qual leciono, tivemos em 1994 a estranha situação de contarmos com um quadro de professores contratados superior ao de professores efetivos.

Eu queria trazer uma coisa que está me angustiando muito. Não sei o que fazer... Quando eu comecei na rede municipal do Rio há 22 anos atrás comecei a trabalhar numa escola em Santa Cruz, com crianças de primeira série não alfabetizadas, e não sabia como fazer. Eu me vi novamente numa escola da rede Municipal, Pré-escolar, crianças de 4, 5 anos algumas completando 6. Muitas questões ali dentro. Daqui a pouco eu vou até chorar porque o negócio mexeu tanto comigo gente... Tá mexendo.

Rosângela reparte conosco, naquele início de encontro, sua mais recente experiência, traduzida para nós como *choque*. Este aparentemente *novo acontecimento* traz memórias de experiências passadas, recordações de situações já vividas em outro tempo e lugar, no qual, como ela mesma afirma: *não sabia como fazer*. Uma experiência que se apresente nova pode, assim, não ser inaugural, mas revelar, ou acordar, sentidos já experimentados.

A nova situação interroga o antes vivido, na medida em que cria com este uma tensão. Viveu-se algo, há 22 anos atrás, com crianças não alfabetizadas. Das muitas coisas vividas, Rosângela destaca o que aparentemente foi o mais marcante: *o não saber como fazer*.

Mas esta não é uma exceção. Quantas de nós também vivemos a sensação de nada saber ao enfrentar uma situação de desafio com as crianças? Sensação que pode nos tomar no início ou ao longo do magistério e que nos faz dizer: *não sei o que fazer*.

Se esta é uma situação de certo modo comum entre aqueles e aquelas que educam, por que há angústia quando se vive? O que o sentimento de angústia indicia? Será que sentimos como se a lição não tivesse sido aprendida, tanto lá, no tempo passo, quanto agora no tempo presente? O que volta: a situação ou o antigo sentimento experimentado de fracasso?

Quando eu comecei na rede municipal do Rio há 22 anos ... com crianças de primeira série não alfabetizadas, e não sabia como fazer. Eu me vi novamente numa escola da rede Municipal...

E o que mobiliza as professoras presentes naquele encontro do Gefel a receberem a fala de Rosângela, a acolherem e com ela interagirem? Será o sentimento de identificação? De simpatia? De empatia? Nos diz Maturana que para que haja interação, tem que haver emoção, pois que é desse sentimento que se constituem as condutas (1998:66). Então, para que o acolhimento aconteça não pode haver indiferença à fala do outro e a seus sentimentos. Acolher em de certa forma, colher o dito produzido na emoção, com emoção. É ver o outro e entender suas angústias, seu sofrimento. Acolher é aceitar o outro como legítimo outro. (MATURANA, 1998)

As angústias de Rosângela acordam as nossas próprias?

Rosângela volta aos acontecimentos a partir de sua narrativa. É preciso voltar ao que aconteceu na tentativa de compreender aquilo que não foi possível no instante do vivido: o nosso *ponto cego* (MATURANA E VARELA, 2001).

Rosângela hesita, tateia, busca reconstruir a cena em que esteve implicada. E nesta reconstrução vamos nos implicando junto a ela e seus alunos.

A narrativa desta professora nos atrai porque encontramos nela ecos de experiências que também nós vivemos em tempos ou espaços outros. Nos vemos na narrativa de Rosângela. Somos atraídos pelo que em sua fala se revela de nós.

O grupo, atento, ouve sua fala. O silêncio momentâneo de nossas vozes toma conta do ambiente, sinal de que seríamos suas ouvintes atentas. Silêncio de vozes externas, não silenciamento de vozes interiores.

Não são só questões pedagógicas. São sociais, né? Pedagógicas também tem. A escola é pequena, tem 5 turmas. Cada turma tem 20 alunos. As crianças ficam o horário integral, entram às sete e meia. Tomam o café da manhã. Mas só começa o trabalho às oito. A coordenadora foi logo me passando a grade (os horários das atividades). Ela já me colocou na terça-feira numa turma, para substituir uma professora que havia entrado de licença. E foi assim. Está sendo difícil para mim. Eu me vejo novamente há 22 anos quando eu comecei, sem saber como fazer, o que fazer. E essas questões todas ali, ao redor.

A narrativa desta professora traz e esconde suas impressões, suas emoções, seu pensamento sobre vivido pois uma fala não é o espelho do que se viveu. Sua narrativa confidencia, mas também oculta. O que revela? O que não se permite dizer? O que deixa escapar sem controle nas entrelinhas?

A experiência de Rosângela é contada e merece de todas, atenção. Benjamin (1985) nos fala que a experiência é algo que se transmite como um tesouro, mas necessita de comunicação. Mas para que haja comunicação é preciso que a experiência se vincule a nós, tanto ouvintes quanto narradores. Sem isso, o que temos são meras vivências.

E é neste tecido de falas e silêncios que Rosângela continua:

Eu estava tão assim... como eu estou tentando passar para vocês...

Do vivido é preciso transmitir não só informação mas o sentimento, o estado espiritual.

Algumas crianças. Lógico que as crianças não são todas violentas, mas tem crianças muito violentas. Criança que me deixou assim, do jeito que eu estou. São crianças muito pequenas, são crianças de quatro, cinco, seis anos. Crianças, algumas muito violentas. Na brincadeira elas brincam de fazer ... tá-tá-tá vermelho!!! vermelho!!! vermelho!!! De chutar, de bater, de pisar na mochila do outro com raiva. Estava a mochila no chão, ele (um aluno) foi lá e pisou.

Como compreender o outro, suas atitudes? Como ver o outro sem nos espantar com suas diferenças?

Ontem na parte da tarde eu fiquei com uma outra turminha. E fiz um trabalho. contei uma história. Depois fiz uma dobradura da Dona Marta, a Lagarta. É ótima, gostosinha. Depois resolvi, para ter atividade com as mãos, aí cortei o papel, para eles pensarem numa cena bem colorida, depois dobrar e

fazer a dobradura da borboleta. Aí as crianças estavam fazendo. “Corta a minha! Corta a minha!”. Aí vem aquela fila, para cortar, para furar, para virar borboleta. Algumas crianças foram lá e ... cortaram os trabalhos dos colegas. Aí as crianças choram. São tantas questões. Eu não quero pensar assim mas está brabo. É uma escola pequena mas acho que eles tem ali muitas questões. Muitas questões. Se as turmas fossem menores...

Conflito: vivido como ameaça? Como caos? Como desordem?

Como gestar novas formas de compreender o que vivemos? Bakhtin nos responde: estabelecendo diálogos com o vivido, com o outro, conosco mesmo, pois compreender implica saber que a *compreensão é uma forma de diálogo*. E um diálogo pressupõe conflito, pois compreender é *opor à palavra do locutor uma contrapalavra*. (BAKHTIN, 1990:132). Assim, é que numa compreensão ativa e responsiva...

A significação não esta na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através o material de um determinado complexo sonoro. (BAKHTIN, 1990:132)

Em grupo somos permanentemente desafiadas a complexificar nosso olhar: sobre o que cada uma de nós vive no cotidiano, o que cada uma de nós diz sobre ele, sobre nós mesmas. Em grupo podemos pensar com o outro. Nos inquietar. Nos indagar. Criar uma contra-palavra. Ver e sentir novas significações do próprio vivido. Ressignificar a palavra do outro. Ser ouvinte atento. Descobrir que dialogar é, especialmente, saber perguntar propondo uma continuação à narrativa do outro, pois *se a resposta não dá origem a uma nova pergunta, separa-se do diálogo e junta-se a um sistema cognitivo im-pessoal em sua essência*. (BAKHTIN, 1990:411). Assim...

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosa e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 1990:131-132)

Os diálogos que se seguem parecem colocar Rosangela frente a novas palavras e contra-palavras. Um desvio é sugerido, uma ruptura: voltar a olhar a coisa que

aconteceu para compreender não apenas o que foi dito, mas, sobretudo, aquilo que ao dizer nos tornamos. E a buscar, no mais do possível, novas possibilidades de ser e de fazer.

Neste movimento, não só o narrador hesita, tateia, mas também quem ouve e quem deseja convidar à continuidade a história narrada.

E esse convite surge com Elaine:

Elaine: Você acha mesmo que o problema está no tamanho das turmas?

Rosângela: É... pode-se fazer um trabalho bom, muito bom, com uma turma pequena e também pode-se fazer um trabalho bom em turmas grandes. Mas tudo é muito relativo.

Elaine::Eu acho que o problema não está exatamente na diminuição da quantidade de alunos nas turmas.

Márcia entra na discussão:

Márcia: E o espaço físico, é bom lá?

Rosângela: É. A escola tem parquinho, tem um lugarzinho fechadinho que é coberto.

E Elaine retoma a direção da conversa:

Elaine: Então, o problema não é o tamanho?

Rosângela: Não. Não. As salinhas tem as mesinhas, as cadeiras.

Elaine: É bonitinho?

Rosângela: É, é bonitinho, é limpinho. As crianças almoçam na escola, de tarde tem um lanche.

Alguém: O café da manhã, tem?

Rosângela: Tem. Tem muita coisa boa lá.

Desvio: do sentido da ausência para o sentido da presença: tem parquinho, tem mesinhas... tem muita coisa boa lá. O outro, o aluno, e uma realidade, a escola, que vão se reconstruindo no diálogo com alguém que, de um lugar exotópico pode desenvolver um excedente de visão em relação a mim. Diálogo que é pergunta e continuidade. Diálogo tecido no estranhamento da fala do outro, na desconfiança que parece conter as perguntas: *Então, o problema não é o tamanho? É bonitinho? O café da manhã, tem?* Diálogo que sabe que *uma reação ética deve acreditar que a vida não se reduz àquilo que se vê.* (CERTEAU, 1996: 77)

Se a imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade, como nos diz Amorin (2001:26) é exatamente a familiaridade a ele, construída pela experiência em outros contextos similares, que permite a nós e aos demais sabermos que os sentidos podem ser outros pois...

Estranhar parece ser uma importante pista quando pensamos em novas possibilidades de entender o vivido e de construir conhecimentos que nos potencializem, que contribuam para nossa emancipação, não individual, mas sim, coletiva. Estranhar o outro *não se trata, concordando com Amorin, do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento, perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência.* Estranhar... se estranhando na fala do outro, em um movimento de saída de si para o outro e voltando para si. Estranhar... ver no outro e na sua fala um estranho. Um estrangeiro. Ao mesmo tempo que um familiar.

A solidariedade presente no grupo expressa pelo acolhimento da palavra dita por Rosângela, ao mesmo tempo em que cria a possibilidade da professora-narradora compartilhar sentidos e sentimentos, já tecidos na ação e sobre a ação do vivido, cria a possibilidade da professora tecer sentidos outros, instigada pelo grupo. Mas também cada uma de nós pois o que dizemos ao outro dizemos primeiro a nós mesmas.

No grupo e *com* o grupo é possível lembrar o que aparentemente havia sido esquecido: que aquela escola, como qualquer outra, também é o lugar de possibilidades. Mas a essa lembrança não se chega através de argumentos moralizantes. As perguntas à Rosângela, se não são neutras, como neutra palavra alguma é, não são também impositivas de uma visão autoritária de escola, mas constituem um convite a continuidade da história através do desvio: sair do lugar e ver a partir de um lugar exotópico.

Elaine: Então, o problema não é o tamanho?

Rosângela: Não. Não. As salinhas tem as mesinhas, as cadeiras.

Elaine: É bonitinho?

Rosângela: É, é bonitinho, é limpinho. As crianças almoçam na escola, de tarde tem um lanche.

Alguém: O café da manhã, tem?

Rosângela: Tem. Tem muita coisa boa lá.

O local, antes descrito em sua crise completa, em sua falta apenas, em sua impossibilidade, traz, a partir das perguntas do grupo, novas realidades: *tem parquinho coberto* (algo que nem sempre encontramos nas escolas); *tem mobiliário adequado nas salas*, pelo menos no que se refere ao tamanho (*tem mesinhas, cadeiras*); além de ser *bonito e limpinho*, aparentemente valorados para Rosângela. E *tem merenda*, outra ausência tantas vezes motivo de queixa nas falas das professoras das escolas públicas.

As perguntas que o grupo faz parecem ajudar Rosângela a rever seu olhar para a escola e seus alunos, possibilitando ver o *ponto cego, aquilo que não via que não via* (MATURANA E VARELA, 2001). Ao ajudarmos esta professora em sua *cegueira*

somos também ajudadas, pois só podemos a ela perguntar por sermos desafiadas a ver mais, a ver além, a ver aquilo que só podemos pela narrativa de Rosângela.

A fala de Rosângela contribui para que cada uma de nós pense e repense seu próprio cotidiano, sua história, suas experiências, numa relação complexa onde quem aparentemente apenas ajuda é também, e profundamente, ajudado. Ao pensar sobre a crise de Rosângela, por identificação, pensamos também na nossa. Ao buscar ver no aparente caos em que ela está mergulhada sinais de possibilidades, somos instigadas a buscar nos nossos próprios contextos caóticos, as possibilidades. Somos instigados a ver que *o caos é uma ordem por decifrar*. (José Saramago in O homem duplicado)

Caos. Ordem. Desordem. Novas organizações.

O caos como um estado em que nos encontramos quando *perdemos nossa referência emocional e não sabemos o que queremos fazer, porque nos encontramos recorrentemente em emoções contraditórias*. (MATURANA, 1998:52)

A situação vivida no grupo nos possibilita lembrar, como diz ainda José Saramago que *tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas*. Nosso cotidiano ordinário, diariamente, nos oferece ensinamentos, conselhos, sabedoria. O que precisa é que nos façamos mais perguntas, que nos interrogarmos mais, assumindo a *dúvida como método* e a pergunta como caminho. Fazer perguntas, assumindo a incerteza, a dúvida, a desordem, a contradição. E enfrentá-la como parte de nós mesmos e de nosso conhecer. Conhecer que é incerteza e incompletude.

Se por um lado a narrativa traz para mais perto os sujeitos, cria também uma necessidade de distância pois ao contar, o narrador se distancia de nós. Podemos entender essa suposta contradição posta por Benjamin com a idéia de exotopia de Bakhtin. Para compreender preciso tomar uma certa distância que me possibilita olhar de outro lugar. Não do lugar de quem fala, ação impossível. Ninguém pode se colocar no lugar do outro posto que ele já ocupa um lugar. Podemos ocupar outro,

afastado do narrador, lugar exotópico, e de lá olhar, em novo ângulo, o compartilhado. Não será isso que as professoras do Gefel fazem?

O diálogo continua, trazendo um novo tema e uma nova (talvez velha) angústia: o de ser estrangeira na escola.

Rosângela: *Mas é o tal negócio: para mim está sendo uma experiência bastante diferente.*

Alguém: *Como uma estrangeira.*

Rosângela: *Eu usei essa palavra, eu usei assim: é o olhar estrangeiro. Usei para uma colega minha lá da escola. Nós estamos de fora, chegando, fazendo um olhar estrangeiro mesmo, a todo aquele ambiente, aquela rotina diária.*

Alguém: *É... mas estrangeiro um dia vira da terra.*

O grupo vai ser tornado intérprete de sinais, ajudando Rosângela a reler sua própria fala: ser estrangeiro pode significar estar num lugar móvel e não petrificado, onde pertencer e não pertencer se tornam complexos e se interpenetram. Esta professora vai sendo ajudada a ressignificar sua presença/ausência, seu lugar na escola. A tecer um conhecimento que sendo *autoconhecimento* pode assim ser *emancipatório*. (SANTOS, 2000)

Só vemos o que compreendemos, nos diz Maturana e Varela. E o que compreendemos sobre o compreender?

Zaccur (2003), em artigo sobre o conhecimento e linguagem, traz um interessante elemento a discussão sobre explicar e compreender: a origem etimológica destas palavras. Esta origem se configura como pista dos usos e sentidos, visíveis e ocultos, que os termos adquiriram ao longo do tempo.

Diz-nos a autora que explicar *vem de ex-plicare, tendo por sentido próprio, desenrolar, desplissar, desenvolver e, por sentido figurado, esclarecer, expor detalhadamente, desembaraçar, desembrulhar.* (2003:74)

Curiosa é a informação oferecida por Zaccur sobre a preposição latina *ex*, que tomada separadamente, como ela mesma diz, *se reveste do sentido de sair de; de ausência e distância; de acabamento.* Esses sentidos vão em direção a uma visão de explicação como objetivação, como resultado da separação entre sujeito/objeto, como atividade neutra.

Tudo isso nos remete a idéia Bakhtiniana de explicação: implicada a *uma consciência única, um sujeito único* indiferente ao objeto, não suscitando relações dialógicas.

Por outro lado, *compreender*, como nos escreve ainda Zaccur, *é derivado de com-
praendere* entendido como *apanhar, tomar em conjunto*, se tomarmos seu sentido próprio. Já em sentido figurado podemos entendê-lo como: *envolver, encerrar, vincular, encadear.* Zaccur ainda traz o sentido de *cum*, entendido como *reunião, simultaneidade, e mesmo intensidade.*

Assim, compreender:

pressupõe tomar em conjunto o que vinculado se mostra. Compreender iria assim ao encontro da complexidade dialógica, que não se conforma à explicação única e definitiva, mas contrapõe palavras e contrapalavras, inclusive, as explicativas. (ZACCUR, 2003:74)

Sabemos que o dia 24 de maio de 2003 não foi a data inaugural das reflexões de Rosangela sobre o que viveu, pois concordando com Amorin (2001:11) *é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão.* Creio, no entanto, que ali se deu um movimento (com)junto de compreensão, possível exatamente pela presença do outro: outro *aluno*, presente no discurso de Rosangela, outro *professoras do Gefel.* Haverá

narrativa que não vise o encontro com um outro, me pergunto? Que não busque um interlocutor? Que não se dirija a alguém, mesmo que a si?

O passado visto como inacabado permite uma contrapalavra, uma proposta de continuidade através daqueles que, no presente, se encontram: narrador e ouvintes. Rosangela pode continuar sua história, descobrindo possíveis continuidades virtuais, a partir de novas formas de ver e significar o vivido, mas essa história não será jamais resolvida, terminada. Sempre haverá no passado significados adormecidos ou mesmo invisibilizados pelo olhar que não vê. Haverá sempre perguntas sem resposta e respostas em busca de perguntas. Haverá sempre narrativas e histórias a serem retomadas. E mesmo esta, a que Rosangela nos narrou, pode ser em outro tempo e lugar, motivo de rememoração e ressignificação. Por ela. Por mim. Por qualquer que a ela queira se implicar.

Com Esteban (2002) pude aprender que qualquer conhecimento tem, implicado sua contraface: o desconhecimento. Assim, saber, não-saber e ainda-não-saber não são movimentos excludentes mas estão em constante retro-alimentação. Ao produzir saberes, ampliamos nossos ainda-não-saberes e deles nos alimentamos para alargar nosso querer-saber-mais. Ou como no dizer de Garcia (2001:16):

a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, podermos aprender algo que ainda não sabíamos.

Apostar em novas possibilidades de *aprender algo que ainda não sabíamos* é apostar no sujeito compreendente, usando um termo de Bakhtiniano (2000) que sempre pode nos surpreender pois...

Nunca se pode saber de antemão de que são capazes as pessoas, é preciso esperar, dar tempo ao tempo, o tempo é que manda, o tempo é o parceiro que está a jogar do outro lado da mesa, e tem na mão todas as cartas do baralho, a nós compete-nos inventar os encartes com a vida. (Saramago, 1996)

É preciso *dar tempo ao tempo*, como nos diz Saramago, mas é preciso também ajudar o outro a viver esse tempo e a ressignificá-lo, pois o tempo não é algo neutro.

Toda ação é uma decisão, uma escolha, mas também uma aposta. Nela, convivem, em tensão, o risco, a incerteza, ao mesmo tempo que a crença numa possibilidade de futuro, numa resposta. A decisão do grupo em aceitar a narrativa de Rosângela foi, neste sentido uma aposta, tecida de forma silenciosa: uma aposta na capacidade do grupo ser ouvinte atento, de dar um conselho, de propor derivas e desvios a Rosângela, e ao mesmo tempo na possibilidade de Rosângela interagir com eles, em aceitá-los, ou pelos em levá-los em consideração.

Não posso e não quero afirmar que os processos de formação continuada no Gefel são um modelo. Busco, ao contrário disso, ao trazer um processo singular, apontar as possibilidades de olhar a escola como lugar de produção e emergência do instituinte, e não somente do instituído como desejariam alguns. É preciso ver e narrar algo para além das conversas habituais sobre crise e sobre falta de alternativas das escolas públicas e dos processos de formação em especial. Para isso é necessário vermos a escola como um lócus de saberes: variados, múltiplos, complexos, contraditórios. Como um lugar que se reafirma como uma comunidade de saberes e fazeres, onde docentes e alunos são narradores de histórias e experiências.

As diferentes estratégias de formação em serviço têm favorecido que os professores relatem suas experiências e produzam conhecimentos, ou eles tão-somente são reduzidos à condição de audiência passiva de informações "acadêmicas" desvinculadas de seu saber e de sua prática? (Kramer, 1993:54)

A ação pedagógica na busca de uma escola pública de qualidade para todos, não raras vezes, envolve a construção de ações e reações que, muitas vezes, se colocam como coletivas, mas são, na maior parte das vezes, invisibilizadas na e para a

escola. Das muitas experiências de formação continuada que poderíamos descrever aqui, pois muito acontece longe das luzes e dos palcos oficiais, trouxe uma experiência em especial, pois a tenho acompanhado mais de perto desde sua gênese. Mas outras poderiam ser narradas.

A escolha da experiência do Gefel revela que é preciso melhor compreender a natureza e os significados da constituição de projetos como este, que nascem no seio da realidade concreta dos professores, que dela se alimentam e que sobrevivem ocultos da chamada *grande história*. É preciso buscar as experiências e narrativas do que acontece nas escolas, pois narrar o que se vive parece ser ponte para ressignificar a existência e recriá-la a cada dia. E cada existência, sendo singular, expressa, por outro lado, variadas existências, na medida que traz fragmentos do vivido com outros e outras.

Ver o Gefel como acontecimento é saber que ele acontece a cada dia, que não pode ser planejado de modo rígido. Como acontecimento, ele escapa à ordem.

Sendo acontecimento o Gefel não pode ser antecipado como um efeito de certas leituras ou posturas a priori definidas. Não podemos garantir que essa ou aquela situação se converterá com toda a certeza em acontecimentos, e mais: em acontecimentos para todos. Nada garante que neste dia tal ou qual discussão provocará um atravessamento pois:

O acontecimento tem sempre uma dimensão de incerteza. É preciso nos arriscar à errância, como nos diz Zaccur (2003:76)

Como nos diz Gagnebin (1994:66) a respeito de Benjamin as histórias narradas não são simplesmente ouvidas, mas escutadas e seguidas acarretando uma verdadeira formação. Essa dimensão formadora é resultado da dimensão prática que uma narrativa tem, pela aprendizagem que ela oferece, pela sabedoria que ela revela.

Essa orientação prática se perdeu e explica nossa habitual des-orientação, isto é, nossa incapacidade em dar e receber um verdadeiro conselho.
GAGNEBIN (1994:66)

As falas de cada participante do grupo de estudos podem nos dar indícios do que representa a experiência de dizer e de ouvir, para professoras que muitas vezes sentem a solidão em seus cotidianos, mas que querem o sentimento de pertencimento a um grupo que se faça solidário.

Eu venho no Gefe porque aqui a gente tem com quem trocar. Na escola não dá. Eu não tenho tempo de trocar com ninguém e não tem com quem trocar. Acaba que se agente quiser mesmo tem que ser no corredor, ou no pátio, ou na sala de professores. (Ana Paula)

Ao vasculhar as narrativas das professoras que participam do Grupo de Estudos, podemos entender que estas se constituem como pistas para entendermos o cotidiano que vivem as professoras e suas práticas pedagógicas. E o cotidiano parece estar permeado pela falta de tempo. Se parece não haver tempo em uma sociedade dominada pela rapidez, é preciso criar espaços alternativos onde o tempo torne-se aliado, um tempo onde a lentidão possa ser vivida, um tempo onde ainda possamos fiar, um tempo onde o diálogo não expresse apenas um breve recado, mas que as experiências de quem diz possam encontrar-se com as de quem ouve, de maneira que quem ouve esteja em companhia de quem narra. (Benjamin, 1996:213)

As situações concretas não podem ter seu papel minimizado, ser silenciadas ou invisibilizadas, pois são diversas as experiências que cada professor e professora possuem, experiências que podemos compreender não apenas como científicas, mas em uma dimensão de maior complexidade e totalidade (Morin, 1995). Fundadas e enraizadas nas múltiplas dimensões de vida de cada docente, as experiências podem ser artísticas, religiosas, amorosas, literárias, sexuais, libertárias, silenciadoras... se são múltiplas as experiências, são inúmeras as histórias em potencial que habitam cada docente. Histórias que, por não se reduzirem a simples vivências individuais, possuem aura, deixando marcas nos ouvintes. O sentido libertador das experiências humanas coletivas são reacendidos a cada dia em que espaços se abrem, pois a mesma sociedade que produz o silenciamento produz, contraditoriamente, múltiplas

formas de rompê-lo. Esses movimentos, no entanto, parecem pouco relevantes, e, portanto, pouco visíveis a olhares desatentos. Mas existem. E são inúmeros. Se o choque da modernidade, da alienação, do silenciamento, nos golpeia diariamente, o encontro com o outro pode nos salvar do aniquilamento. E assim vemos surgir aqui e ali lugares de encontros, lugares de reencontros, lugares onde memórias, palavras e práticas podem ser compartilhadas entre todos. Lugares de fazer e de ser. A dificuldade de narrar, numa sociedade que doma a palavra, cria a exigência de novas formas de fazer e de contar dos professores e professoras.

Buscamos, no trabalho do Gefel, tornar a própria narrativa realizada pelas professoras o núcleo do nosso trabalho, procurando abarcar a complexidade da realidade que envolve ser professora.

Ao reconstruir pela narrativa o vivido, as professoras compartilham conosco sua trajetória profissional e nos oferecem pistas para pensarmos sobre os sentidos de ser professora ontem e hoje, anunciando os possíveis sentidos do amanhã. Se as narrativas vão nos revelando aspectos de múltiplas experiências destas mulheres, vão igualmente nos incitando a rever o local privilegiado de formação do ser-educadora, não mais uma concepção individual, solitária, mas um locus onde a coletividade seja anunciadora de novas práticas.

Optar por um grupo de estudos como lugar de reflexão sobre a prática docente é optar por uma concepção de sujeito que se vê enquanto construtor da história, que reinventa formas de diálogo consigo mesmo e com o outro, e que se reconstrói ao reconstruir e ressignificar sua história.

A experiência que tenho acompanhado no Gefel nos mostra que a criação docente não desapareceu por completo; ela acontece a cada dia, mas está escondida à procura da revelação. E é através da rememoração das próprias experiências, das que se vive e das que se viveu, que nos fortalecemos, como sujeitos dotados de autonomia, de voz, e de autoria. O que percebemos é que cada professora busca não mais uma voz que lhes diga o que fazer e quando fazer. Antes, docentes querem a

palavra que possibilite a circularidade dos discursos de todos e a materialização das práticas docentes concretas. O lugar de quem diz, querem hoje as professoras, deve ser um lugar movente e não mais petrificado por certas “verdades” apresentadas como conhecimento científico. O lugar de quem fala, onde tantas vezes transforma-se no lugar da legitimação de um discurso apenas, no lugar do exercício do poder, no lugar da verdade única, precisa recuperar-se como lugar de quem se permite viver a incerteza, a errância, a dúvida, o ainda-não-saber (Esteban, 2001). Lugar da provisoriedade e do inacabamento.

A experiência do Gefel nos dá pistas de que novos processos de formação vem sendo tecidos no interior das escolas. Esta experiência concreta vivida por docentes em uma escola pública, contraria inúmeras pesquisas e estudos que há tempos vêm descrevendo os professores e professoras como meros executores de propostas pedagógicas - desinteressados, pouco capazes de exercerem ações criativas e criadoras, acomodados no papel de profissionais tradicionais no interior dos sistemas públicos de ensino. Ao contrário disso, a realidade concreta nos revela que há uma enorme quantidade de educadores e educadoras que não se acomodam ao papel de meros executores de propostas pedagógicas governamentais, pois desejam se ver como sujeitos do fazer docente, e vêm buscando a construção de uma outra identidade profissional, uma identidade que as e os afaste de serem vistos como *sacerdotes da religião educativa* ou como *missionários do ABC*, no dizer irônico de Nóvoa (1998:23).

Os encontros do Gefel têm nos ajudado a ver mais e melhor o vivido, e a planejar e propor *novos futuros*.

E achei que esta história só caberia no impossível.

Mas não; ela cabe aqui também.

(Manoel de Barros, 2001:31)

V - PALAVRAS FINAIS DE QUEM NECESSITA CONCLUIR

O que se espera de um capítulo quando anunciamos ser este o derradeiro? O que deve uma finalização de tese anunciar? O que se pretendeu e não cumpriu? O que de aprendizagens tirou-se dela? As lições que possam servir para aqueles que se interessarem? Quais parecem ser as mais adequadas para ocuparem o lugar das supostamente palavras finais?

Se iniciar uma tese parece ser difícil, terminá-la também não se traduz em tarefa das mais fáceis. *Coloque um ponto final e acabe logo com isso*, dizia-me uma amiga ao telefone... como se um ponto prontamente terminasse o que, sabemos, está ainda em aberto. (Ou estará sempre?)

Neste momento de fim de tese, talvez seja oportuno fazer um balanço: sentar-me delicadamente na cadeira, olhar por sobre os livros e rascunhos espalhados por todos os cômodos da casa, mirar num ponto vago de um horizonte que lentamente se despede, e então flertar, amorosamente flertar, com aquilo que restou em mim do pouco que foi dito e do muito que foi guardado. Flertar para adoçar os sentidos, muitas vezes amargo pela ira de não conseguir-se mais. Flertar para conseguir ver beleza naquilo que reverbera como estranho.

Dos traçados que se formaram pela trajetória dos caminhos, alguns perderam a profundidade, tornando-se mais promessas que realizações. Outros, traços invisíveis, frágeis a olhares ainda despreparados, sequer foram vistos por mim. Mas há traçados que sutis no início, ganharam força. Surpreendendo a minha fraqueza, foram exigindo espaço, demandando atenção, solicitado cuidados. E a tese foi se fazendo, assim, desse jeito: ao mesmo tempo que me fazendo, me desfazendo, me refazendo. E mais há por fazer, por desfazer, por refazer, num processo permanente de conhecimento e auto-descobrimto. Processo onde encontro, nos meus muitos desencontros, o meu *inédito viável*.

Tentar fazer um balanço, recuperando agora as particularidades da produção de um trabalho que ocorreu num certo tempo, num dado lugar, com um conjunto de pessoas, e que toma as falas dos narradores da experiência relatada como centro da reflexão, me leva a perceber que circunscrever uma história não é tarefa de fácil envergadura: que tempo discuto, se os tempos atravessam os acontecimentos, sem pedir licença, distantes da linearidade que fomos acreditando ser preciso num trabalho de pesquisa? De que lugar falo se não há território nesta experiência, sendo aqui e ali, sendo lá e mais adiante? Se falo da escola, trato também de acontecimentos externos a ela. Se falo do Gefel, discuto também outros espaços que não esse, locais fluidos, tensos, carregados de invenção e devaneios. De quem falo nesta tese? De *nós*? Dos *outros*? De *mim*? De alguém que nem sei? De um sujeito inexistente, produto de uma escrita, criado pela narrativa?

Falo de histórias que escapolem, que não se deixam aprisionar, que tomam vida por suposto. Histórias de uma escola pública, de professoras alfabetizadoras em sua maioria, gente sem prestígio que no miúdo da vida na escola fazem suas/nossas pequenas revoluções. Histórias de gente que não quer ser *objeto de pesquisa*, porque vem aprendendo coletivamente a se reconhecer e se afirmar como sujeito. Histórias de pessoas que trazem seus acontecimentos diários para compartilhar conosco, num espaço de reflexão coletiva que chamamos Gefel (Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores). Histórias de gente *desimportante* que faz de seus alunos e daquilo que dizem e fazem em sala de aula, coisas muito importantes. Histórias de pessoas que se encontram, muitas delas, há mais de dez anos. Que resolveram se encontrar por persistência, talvez por certa dose de implicância, típica de quem não se conformar com a destruição da esperança sua e do outro. De quem sabe, como Freire, que a utopia está diretamente ligada com a capacidade de por em movimento o sonho.

As histórias que trago nesta tese (e as que se ocultaram) são acontecimentos, algo que nos passou, não algo que meramente se passou (LARROSA, 2001), mas algo

que verdadeiramente atravessou a nós. As histórias que trago nesta tese são os meus acontecimentos, ou porque os elegi, ou porque fui tomada por eles. Não posso afirmar que foram acontecimentos para todos que nele estavam presentes. A presença não garante o *atravessamento*, o *choque*, a experiência, como diz Benjamin (1996).

Na experiência as pessoas se encontram a si mesmas. E, às vezes, se surpreendem pelo que encontram e não se reconhecem. E têm que reconstruir-se, que reinterpretar-se, que refazer-se.(LARROSA, 1998:469)

Toda narrativa da história traz um sujeito implicado a ela. Ou muitos sujeitos. Velar por eles tem sido tarefa das mais difíceis. Velar por suas verdades, pela fidelidade de seus ditos, pela originalidade de suas versões, pela dignidade de suas/nossas histórias. Agora que o fim se aproxima, devo ter coragem de perguntar-me: terei conseguido salvar a história? Ou dela terei feito um arremedo que mais constrange que a salva, que mais fragiliza que a retempera?

Escrever sobre uma história de existência e resistência vivida coletivamente num espaço público, sistematicamente acusado de ineficaz, incompetente, em renitente crise, comportou atitudes de desvio e de transgressão dos padrões hegemônicos de pesquisa. Não foi, relato neutro, mas uma produção que impele a possibilidades de conhecimento do real, de leituras do vivido – muitas leituras. Assim, narrar foi tencionar na narrativa, muitas narrativas. Na história, muitas histórias. Na experiência, muitas experiências. Uma tensão que não se resolveu ao fim do texto e que permanece, já que o finalização da tese não é o término da experiência nem fim da escrita.

Produzir este trabalho exerceu sobre mim um desejo de buscar formas outras de escrever sobre a experiência de formação continuada que percorre esta tese. Ressignificar os métodos de pesquisa foi uma necessidade, fruto do próprio trabalho e consequência do referencial teórico utilizado. *Os métodos*, como nos alerta Vygotsky (1989: 67) *refletem a maneira pela qual os problemas são vistos e resolvidos*. E eu digo: compreendidos.

Em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos. (VYGOTSKY, 1989: 67)

A crítica que fazemos aos modos como hegemonicamente são vistos os fazeres e saberes das professoras, precisa ser acompanhada de uma crítica também dos métodos utilizados na pesquisa, pois temos feito das professoras apenas informantes, de seus relatos, dados estatísticos, elementos a comprovarem, em geral, nossas hipóteses iniciais de investigação. Não temos geralmente compartilhado com as professoras a nossa análise particular da experiência investigada.

Temos que procurar métodos adequados à nossa concepção. Conjuntamente com os novos métodos, necessitamos também de uma nova estrutura analítica. (VYGOTSKY, 1989: 70)

Outro ponto a destacar é ao que se refere aos usos da pesquisa. Tradicionalmente, a análise consiste em uma descrição dos acontecimentos. Vygotsky afirma que devemos não descrever o fenômeno mas estudar um problema em seu desenvolvimento, em seu processo de transformação. É isso que tento fazer com os acontecimentos e falas desta pesquisa. Pesquisar, segundo o autor, desenvolver uma perspectiva histórica sobre o que se quer pesquisar. Afirma que estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança. (VYGOTSKY, 1989: 74)

Buscar a historicidade de um trabalho que teve implicações não apenas em minha vida profissional mas em igual medida na minha vida pessoal, discutir alguns acontecimentos que vivemos no interior do Gefel, encontrar os conselhos que esta experiência oferece, eis os desafios que esta tese me permitiu enfrentar.

Escrever este trabalho, portanto, teve para mim um caráter de acontecimento. Tanto pelo que permitiu de produção de conhecimento, uma produção que acreditava muitas vezes não conseguir realizar, quanto de possibilidade de autoconhecimento, mesmo em dores. Estar diante do que por vezes me fragilizava, especialmente quando o texto parecia escapar das minhas mãos, do que me tonteava pelo tanto que as palavras desapareciam, tornou a produção deste trabalho uma arte de *escapar da destruição*. E essa arte se fortalecia com o produto que ia se tornando agradável aos olhos e à minha auto-exigência. Se em tempos de construtivismo o processo de escrita toma-se de um valor que muitas vezes diminui ou desconsidera o produto, a minha experiência com a escrita me possibilitou pensar que também o produto pode implicar em fortalecimento do processo. Ao olhar para o produto da escrita que ia se configurando em uma forma que eu reconhecia como um texto de certa maneira legível e compreensível, ia me fortalecendo para enfrentar a morte, vivendo o processo de escrita como reestruturação de mim mesma. E escrevia mais.

O que pude aprender com este trabalho? Que lições, ou melhor, que *conselhos*, no sentido Benjaminiano, pude receber desta experiência? Tanto da experiência de escrever quanto do próprio trabalho vivido e pesquisado?

Um conselho é que o passado necessita ser resgatado, que ele inspira reparação, resignificação, que sua história não está acabada e que a cada dia nos convida a continuidade, não dos sentidos já construídos, mas de novos sentidos. Relembrar as histórias do Gefel, passadas e aquelas que em um tempo mais recente aconteceram, possibilitou a mim, mas também ao grupo de professoras, tomar sua história como acontecimento. Das muitas vezes que discutimos com o grupo de professoras do Gefel sobre o que registrar na tese, se era mais significativo esse ou aquele acontecimento, fui sentindo que uma pesquisa *com* um grupo de professoras e não *sobre* um grupo de professoras exige compartilhar, co-construir a pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista metodológico - se é que esses dois aspectos podem ser pensados separados.

Pesquisar com um grupo de professoras, compartilhando as angústias que a escrita deste trabalho comportou, deu-me sua dimensão coletiva e fez sentir-me apoiada: nos telefonemas que não cessavam, nas conversas que sucediam, na entrega amorosa de materiais, de guardados pessoais - cadernos, fotos, textos, agendas, anotações e toda sorte de registros. Ao mesmo tempo, um outro conselho foi o de respeito e compromisso ético com os sujeitos e os espaços de pesquisas. A pesquisa não é de um apenas, daquele que a formaliza em tese, mas de todos os que dela participam. Não falamos sozinhos. Somos habitados por muitas e diferentes vozes. Também o outro pelas nossas. Essa comunhão não pode ser vista sem a necessária dimensão ética. Ética que se expressa na utilização de seus nomes reais, não pastiche de identidades; ética que se releva na garantia da fidelidade a seus ditos; ética que mantém os vínculos e compromissos com o espaço e os sujeitos há muito construídos, garantia de que ao término da pesquisa a investigadora não desaparecerá da escola com seus *achados*; ética que se mostra na opção por um trabalho que potencializa a escola e seus sujeitos, e não a fragiliza em torno de críticas sem fim e sem soluções.

Optar por uma pesquisa *com* um grupo de professoras é escolher o compromisso com a luta em defesa da escola pública, apesar deste discurso hoje se encontrar tão gasto. É optar pelo compromisso com a (re)construção da escola pública de qualidade, que passa necessariamente por sua reconstrução, não como um movimento messiânico individual mas como um acontecimento coletivo, que não se realiza por ações pontuais mas que exige diálogo permanente, aberto, amoroso, corajosos entre aqueles que a desejam fortalecida.

A experiência de (re)escrita e (re)leitura da história que vivemos no Gefel me ensina que nenhuma interpretação chega a esgotar as possibilidades de um acontecimento. Novas leituras explodem na releitura do vivido. O conhecimento produzido é assim, mais uma vez, afirmado como algo inacabado e provisório.

Um conselho mais que posso ouvir dessa experiência vivida é que toda experiência é singular, e por isso não pode ser transplantada para outros contextos.

As experiências podem ser recriadas, reinventadas, não copiadas, sob pena de estarem fadas ao insucesso e a frustração.

As narrativas do passado nesta tese dispostas, produzem novos tempos e lugares na medida que presentificam o passado, (re)atualizando-o. Narrando o passado, de certa forma, o reescrevemos.

Ao mesmo tempo as narrativas que encontramos nesta tese foram produzidas em tempo e espaço definido, por sujeitos em certos contextos de vida, o que pressupõe que as significações do vivido estão, por força de sua própria natureza, em processo de revisão e negociação. O que quero dizer é que são muitas as versões do vivido e disso me valho neste trabalho. São múltiplos os olhares e diversas as possíveis compreensões de um suposto mesmo vivido. Esta concepção teórico-epistemológica me convida, e a meus leitores, a olharmos as narrativas do vivido como possibilidade, como ponto vista (ou como vista de um ponto, como chega a afirmar BOFF). As verdades são, neste sentido, entendidas como provisórias, inconclusas, em processo permanente de negociação e reestruturação. Morin nos lembra de que é preciso não crer em verdades únicas.

Descobrimos que a verdade não é inalterável, mas frágil e creio que essa descoberta (...) é uma das mais comovedoras do espírito humano. Em dado momento percebe-se que se pode pôr em dúvida todas as verdades estabelecidas (MORIN, 1998:153)

As narrativas que transitam por esta tese revelam complexas redes de sentidos, e, por isso mesmo, impossíveis de serem auscultadas em sua totalidade. Há sentidos ocultos nos discursos, impenetráveis não apenas a quem sobre eles se debruça, mas também, não poucas vezes, a quem os produziu. Não tinha, portanto, a pretensão de fazê-lo. Não era esse meu objetivo. Queria compartilhar múltiplas visões do que vivemos no Instituto de Educação. Dentre elas, encontrava-se a minha.

Queria poder contar uma versão, uma possibilidade de ver e entender o vivido, com a força rejuvenescedora capaz de enfrentar o implacável envelhecimento (BENJAMIN, 1996:45).

Von Foerster (1996) nos alerta que devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos. Mas há muitas formas de compreender. Variadas maneiras de ver. Não vemos todos da mesma maneira por não entendermos de igual forma.

Bakhtin (1997) nos ajudou a compreender a variedade de visões da realidade a partir de do conceito de excedente de visão. Ele nos diz:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver. (BAKHTIN, 1997: 43)

Ao trazer para o texto a minha leitura do vivido, quero reafirmar que esta não é a mais correta, a verdadeira, mas a minha. E que pode ser, amanhã, revigorada ou enfraquecida. Trago-a hoje, tal como a compreendo, como produzida por um sujeito que viveu os acontecimentos e que deles tem um excedente de visão em relação às companheiras que lá também estavam. Cada uma, assim como eu, possui um excedente de visão em relação as demais.

Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim. (BAKHTIN, 1997: 43)

Além do conceito de excedente de visão, penso ser oportuno lembrar Bartolomeu Campos Queirós para quem o tempo amarrota a lembrança e subverte a ordem. O tempo, aqui colocado, talvez pudesse ser visto como metáfora de nós mesmos, pois que somos nós que recriamos o passado, subvertendo a ordem cronológica dos fatos, desviando a seqüência dos acontecimentos, nos reinventando

no movimento de rememoração, recriando formas ler e entender o já vivido. Ao amarrotar as lembranças, parte do que estava visível se esconde mas como diz Benjamin, esconder é deixar marcas... invisíveis.

Recordar é permitir ao passado esquecido ressurgir, retomando seu lugar e atualizado posto como afirma Gagnebin (1994:19) que a restauração da origem não pode cumprir-se através de um suposto retorno às fontes, mas unicamente pelo estabelecimento de uma nova ligação entre o passado e o presente. Assim, ao buscar as possíveis origens do trabalho de alfabetizador no Instituto de Educação, encontrei diferentes marcas de origem, mostrando-me que não é nítida nem única seu suposto começo. Onde se inicia um acontecimento? A resposta dependerá sempre do conjunto de leituras e experiências de quem viveu e das redes que estabeleceu entre os diferentes acontecimentos. Não houve um momento inaugural que possa ser dito universal para a história e os sujeitos que viveram esta história. Esse aspecto, só traz desconforto ao pretender-se traçar uma genealogia tradicional, linear e quando cumulativa da história. Não sendo este o meu intento, fui buscar tornar a complexidade uma forma legítima de compreender os acontecimentos.

Retirar da zona de esquecimento a singularidade do vivido e torná-lo visível pela exposição da narrativa de rememoração, eis o desafio que me pus nesta tese. Fazer-me narradora de episódios que vivemos, num contexto mais amplo que não apenas comigo.

Os modos como as professoras e eu mesma vivenciamos o processo de rememora e narrar o vivido, revela que esta rememoração é um experiência singular e significativa.

Aceitei o desafio de um método desviante, que me permitisse percorrer uma escrita do desvio. Um método que me permitisse

Interpolar no infinitamente pequeno, descobrir para cada intensidade, como extensiva, sua nova plenitude comprimida, em suma tomar cada imagem como se fosse a do leque, que só no desdobramento toma fôlego e,

com a nova amplitude, apresenta os traços da pessoa amada em seu interior. (BENJAMIN, 1994:41)

Com a ajuda e modelos que rompem com a escritura pretensamente acadêmica, porque identificada com a rigidez, a dureza, fiz a opção por uma escrita menos hermética, por pelo menos duas razões. Uma é a intenção de fazer do texto algo que seduza o leitor, que não o convide a terminar logo a passagem pelas páginas do escrito, que saiba “pegá-lo”. A outra razão vem dos autores escolhidos: todos ou boa parte, com uma escrita mais literária.

O trabalho de Larossa, especialmente as suas idéias sobre leitura, experiência e formação (2002), ajudou-me a ver no acontecimento possíveis implicações para o trabalho de formação que estou a discutir nesta tese. Com Larossa pude pensar a fertilidade das idéias de acontecimento como formação e formação como acontecimento.

Pensar o acontecimento em sua dimensão formadora implica pensá-lo como atividade subjetiva pois que mobiliza não apenas o que professora sabe mas aquilo que ela é. Isto pode ser percebido nas discussões do Gefel.

Larossa pensa a leitura como algo que nos forma e nos transforma. Gostaria de estender essa visão para a idéia do acontecimento. Nele vejo igualmente o potencial transformador pois que se constitui como algo que nos forma.

Muitas poderiam ter sido os acontecimentos nesta tese revelados e muitas outras lições ou conselhos poderiam ter sido aprendidos. Talvez o mais importante para mim tenha sido o de tentar ver a complexidade de cada experiência que a narrativa ora esconde ora revela. Essa busca significou para mim ver no espaço de formação coletiva que vivemos no Gefel, não o estabelecimento de uma relação bancária, onde umas, detentoras de conhecimento validado por certos critérios, depositam nas demais aquilo que defendem como verdade. Vivemos, ao contrário, a difícil mas sempre rica experiência de viver um espaço de contínuas negociações e traduções. Ao trazer para o grupo aquilo que vivemos no cotidiano de nossas salas de aula, se dá um rico processo de discussão, onde diferentes possibilidades de

leituras acontecem. Nem sempre esse processo se dá na tranqüilidade. Encontros e desencontros, próprios dos processos grupais, nos desafiam a entender o outro, e a nós mesmos, como legítimo outro. Isso faz de nós, como defende Freire, permanentes aprendizes.

VI - INVENTÁRIO DE DOCUMENTOS DA PESQUISA

Ou organizando um arquivo possível

Domingo. Tarde para um acerto de contas com o passado.

Espalho ao chão, a quase parecer um mar, toda sorte de materiais recolhidos ou ganhos no Instituto de Educação ao longo de minha vida de *dodiscente* (FREIRE, 1997:31) - bens preciosos a desenhar no piso do quarto, uma não muito breve história de vida e de profissão: papéis com anotações por vezes ilegíveis, com letra que, por rápido traçado, denuncia as condições de produção; fitas de áudio, sem legenda alguma que possa antecipar o conteúdo, que, adivinho, ser das inúmeras reuniões que participei na escola em tempo tardio; fotos sem data que ajude a margear a época de seu enquadre; transcrições de conversas feitas à época do doutorado, em desordem apavorante; papéis de planejamentos nunca cumpridos; cadernos com diferentes anotações; antigas entrevistas com professoras que, por agora, sequer encontro mais no Instituto de Educação; certificados de trabalhos apresentados em congressos com professoras do ISERJ; textos de diferentes naturezas, impressos alguns, outros apenas guardados nos arquivos virtuais de meu computador; cadernos de campo alimentados ao largo do tempo e da pesquisa por anotações variadas: ingênuas algumas, raivosas outras, esperançosas muitas - sinal de uma sempre aposta no futuro como *tempo de possibilidade* (FREIRE, 2001:29).

Sentido-me afogar em meio à multiplicidade de materiais, surpresa pela quantidade e heterogeneidade do que fui *coleccionado* ao longo do tempo, e ainda reconhecendo a ausência de um maior ordenamento daquelas *testemunhas da história* que facilitasse o seu manuseio e análise para o trabalho de escritura desta tese, decido ouvir o antigo conselho de Guilherme, orientador e paciente amigo: *inventariar o acervo de materiais da pesquisa*.

Se inicialmente mantive-me resistente a este procedimento, por alguma razão hoje ignorada, a sensação de tontura que a desordem aparente dos materiais postos

ao chão provocava em mim, resultava nos primeiros sinais de abalo quanto à forte negativa ao estabelecimento da *ordem* que a elaboração do inventário prometia.

Ao mesmo tempo, a opinião que recorrentemente ouvia dos orientandos e ex-orientandos do GEPEC não se dividia quanto à importância teórico-prática daquela atividade: *organizar os materiais de uma pesquisa, inventariando-os*, afirmavam em uníssono, *ajudava a organizar a própria pesquisa*. Era uma atividade que, apesar de exigir boa dose de trabalho e paciência, *valia cada hora empregada*, diziam.

Sem ainda compreender muito bem como seria feito, rendi-me as evidências. Era preciso fazer um inventário. E com urgência.

Organize uma lista com tudo que você tem da pesquisa, com todos os documentos, materiais, dados, mesmo que pareçam agora de pouca importância. Isso lhe ajudará a compreender melhor a história do Gefel, seu tema de investigação. Temos no Gepec uma boa experiência na elaboração deste tipo de organização. Pegue na biblioteca as teses e dissertações do grupo para ver como cada pessoa fez. O inventário é um achado.
(Guilherme)

Mas o que seria este *achado* que tantos defendiam como fundamental para nossas pesquisas? Que sentidos atribuem aqueles que o produzem? Haveria outros sentidos possíveis?

LIMA (2003) fez uma interessante reflexão sobre inventários em sua tese de doutorado sob orientação do Gepec. A autora se refere ao inventário como resultado de uma *busca arqueológica*, onde *vasculhar baús, remexer os (guardados e recuperar sua história são ações constitutivas* (pág 31). Para ela, o pesquisador, como arqueólogo, necessita desenvolver o:

paciente gesto de recolher peças e remover-lhes o pó depositado com o tempo; raspar de leve, camada por camada, e desvelar o que havia se acomodado embaixo delas; desfazer as nervuras do tempo que, propositalmente ou por ação, se dobraram sobre o que precisava ser dito; organizá-las de modo a construir e reconstruir um sentido do todo a partir de cada fragmento, num jogo de contínuo cotejamento. (pág 31)

VARANI (2005), apesar de não tematizar a respeito de inventários, traz, ao fim de sua tese, o seu *inventário dos documentos coletados na pesquisa*, um interessante

conjunto de documentos que nos dá pistas sobre sua concepção de materiais de pesquisa: entrevistas, textualizações; depoimentos de diferentes sujeitos; anotações em cadernos de reuniões de professores; folderes; ofícios enviados à delegacia de ensino; gravações em vídeo; reportagens de jornais; atas de reuniões na escola; legendas construídas para serem utilizadas nos diários de classe, dentre outros.

CUNHA (2006) igualmente não discute explicitamente sobre essa opção de tratamento de seus dados, mas ao fim, como VARANI, nos dá a conhecer seu cuidadoso inventário: fitas de áudio; registros pessoais; registros de coordenadores; avaliações.

Inventário não foi uma palavra nascida no Gepec, mas seu uso está sendo recriado nas práticas e discussões teóricas que sua utilização pelos orientandos do grupo, convida. Se toda palavra *possui franjas*, sentidos que se revelam e se escondem no movimento da língua viva, esta não estaria isenta. São muitas as possibilidades de ler e compreender seus sentidos. No dicionário, em aparente congelamento, alguns: *uma relação dos bens pertencentes a alguém ou a alguma empresa; descrição minuciosa; registro; rol; relação; catálogo. Enumeração e descrição dos bens que pertenceram ou pertencem a uma pessoa, empresa, etc.; exame minucioso; relação; catálogo; lista.* Mesmo aqui a língua não adormece - nos convida ao diálogo com o que cremos, pensamos, vivemos. Com quais sentidos me identifico? Quais despertam meus fazeres? Quais me ajudam a compreender o que penso fazer com meus achados? Quais anunciam as contradições de um agir informado por um *pensamento simplificador* (MORIN, 1990)?

Finalmente, mais por desespero que convicção metodológica, resolvi seguir o que me diziam: fazer uma lista, enumerando tudo que se relacionasse a minha pesquisa. Ainda não me dera conta de que tal atividade não seria fácil pois revelaria conflitos de múltiplas naturezas. Mas isso só me daria conta posteriormente.

Inicialmente, pensava que seria preciso realizar uma seleção dos materiais que fui ganhando ou recolhendo ao longo dos anos que estive como professora e investigadora no Instituto de Educação. A extensão do que eu possuía parecia exigir

cuidados. Como utilizar-me de todos os dados? Não parecia viável. Pela infinidade de materiais, não havia dúvida: alguns deveriam ser sumariamente excluídos. Assim dizia o bom senso. Assim dizia *uma certa razão*.

Para tal, preciso seria selecionar daquilo que eu tinha, uma parte - escolher o que do grande acervo guardado, receberia a identificação de *materiais da pesquisa*. Isso implicava em duas ações de natureza distinta a produzirem ações de resultado complementares: *separar*, retirar do conjunto tudo que parecesse não tão necessário, para *juntar*, criando o *conjunto de objetos da pesquisa*. Tudo isso parecia razoável. Estava convencida do que tinha a fazer.

Mas algo no meu modo de conceber a organização dos materiais me incomodava. Inicialmente sem muita clareza, aos poucos fui me dando conta de que a maneira de organizar meus materiais dizia, de uma certa forma, do meu modo de compreender e produzir o conhecimento. Meu olhar mais complexo ou mais simplificador resultaria em um modo mais ou menos mutilador de realizar a própria pesquisa. Tinha medo de cair no que MORIN denunciara ser a nossa cegueira: o *modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real*. (1990:15) Como não permitir que um pensamento mutilador me levasse a ações mutiladoras? Como não mutilar aquele acervo, que mais que dados constituía minha própria experiência?

Algumas perguntas começaram a me habitar, convidando-me a desconfiar da visão de inventário que predomina em mim. Era possível ressignificá-lo o inventário, tendo sobre ele um olhar mais *complexo*? (MORIN, 1990) Afinal, como identificar a priori o que seria ou não relevante numa pesquisa? A partir de quais critérios deveria separar, classificar, hierarquizar e nomear por significativo ou irrelevante certos dados ou acontecimentos de uma investigação de dez anos? O que justificaria, para mim, tal procedimento? A favor de quem ou do que estaria ao fazer esta ou aquela escolha? Qual o grau de participação das professoras na definição dos materiais a serem inventariados? E por fim, a pergunta que mais me inquietava: a quê minha

decisão de inventariar os materiais de pesquisa estaria ligada? Seria ao desejo de, exercendo um controle dos materiais através de um rígido ordenamento, me proteger de lidar com os traços de desordem, incerteza e contradição que uma pesquisa como esta pode envolver?

A lembrança dos escritos de MORIN mais uma vez dava o tom de minhas reflexões: a cadeia de procedimentos que selecionar necessita, muitas vezes implica em uma simplificação do objeto em foco. Além disso, a exclusão que o ato de selecionar produz (alguns serão considerados como possuindo nenhuma relevância e, portanto, desviados do grupo em foco, outros apontado como relevantes, alçarão a categoria de importantes), tem efeito ilusório: o de que aquilo que se excluiu estará definitivamente apagado da história da pesquisa, desaparecendo sem deixar rastros no texto, não surgindo em momento próximo na narrativa da investigação. Pura ilusão. As lembranças são como salteadores, e nos surpreendem sem aviso prévio pelo caminho.

Além disso me dava conta de que a definição dos materiais que seriam inventariados estava sendo pensada apenas por mim, sem a participação dos meus interlocutores, aqueles que são supostamente sujeitos de minha pesquisa: as professoras do ISERJ. Não dialogo com elas? Não defendo que sejam também investigadoras? Não digo que estão presentes com suas vozes na pesquisa? Dou-me conta que de estas perguntas estão relacionadas diretamente ao lugar *do outro* na pesquisa. Pode este outro definir o que será considerado documento de pesquisa? A quem cabe dizer isto? Qual o papel de cada sujeito numa investigação que se diz investigação cúmplice, pesquisa colaborativa, que afirma trabalhar no sentido de ver os professores também como pesquisadores, reflexivos? De fato dizemos muito do que fazemos ou muito do que intencionamos?

O grande desafio estava em pensar um inventário que buscasse uma coerência ética e epistemológica, que permitisse além disso um tratamento dos materiais e pesquisa que não eliminasse a imprecisão, a ambigüidade, a contradição presente nos

objetos e nos sujeitos, pois era preciso *abrir a possibilidade de um conhecimento mais rico e menos seguro* (MORIN, 1990:65).

Os escritos de MORIN no momento em que inventariar os materiais parecia inevitável, se constituiu para mim como um encontro. Com ele algumas pistas de possíveis caminhos começaram a ser vislumbrados: inventariar não deveria ser apenas registrar por mim em certo ordenamento o que foi antes selecionado como relevante ou produtivo. Listar, nomear, datar, conceituar materiais, dizem muito das concepções epistemológicas daquele que executa esses procedimentos. Não são atos carregados de neutralidade. Deveria, então, ser possível, no contexto de uma pesquisa, organizar objetos de maneira que traços de sua complexidade não ficassem invisibilizados. Mas como? - me perguntava.

Confesso que confeccionar um inventário mais complexo do que aquele que é oferecido hegemonicamente como modelo é ainda um desafio que estou a perseguir. Isto significa dizer que ainda não consegui realizar. O fato de ter sido instigada a buscar uma coerência entre concepções teóricas e ações práticas não significa que a tenha conseguido. Trago aqui muito mais algumas das inúmeras inquietações que me acompanharam durante a elaboração do inventário, no intuito de compartilhar as dúvidas e incertezas que me acompanharam nesta *arqueologia de documentos*, do que certezas ou respostas. Meu inventário, portanto, revela minhas próprias contradições, limites, inconclusões, incertezas, imprecisões. Ele é o produto e o processo de alguém que está em busca de um modelo que reconheça e incorpore a possibilidade de pensar o conhecimento de maneira compartilhada e complexa. Em busca. Não em chegada.

Talvez eu me encontre ainda naquele primeiro movimento que MORIN aponta em seus escritos (1990) *tomando consciência da natureza e das conseqüências dos paradigmas que mutilam o conhecimento e desfiguram o real* (p. 16) Mas este é um movimento necessário a quem deseja dar um salto de qualidade em suas referências teórico-epistemológicas.

Resolvo, mesmo assim, fazer um inventário dos meus materiais de pesquisa, sabendo dos riscos que isso acarreta: ser ao mesmo tempo ordem e desordem, organização e aleatoriedade, vozes e silêncios. A aceitação por fazer um inventário repousa, portanto, na idéia de que o esforço para articular os saberes dispersos, para reconstituir o que vivi no IERJ, não traz a certeza de que possa ter conseguido. Não há certeza absoluta de que estes e não outros elementos são os mais importantes e significativos a serem destacados e analisados. Mas, como afirma MORIN *conhecer é produzir uma tradução da realidade* (1990:161). Sendo tradução, será então uma (re)leitura e uma (re)escrita da experiência vivida pois *somos co-produtores do objeto que conhecemos* (MORIN, 1990:161). Os dados da pesquisa, portanto, não são os elementos objetivos sob determinada disposição, mas uma criação do sujeito que pesquisa, uma quase ficção. Isso me faz perguntar: que garantia tenho de ter conseguido trazer ao diálogo as múltiplas vozes das professoras nesta tese, uma tradução possível do vivido? Será o texto uma tradução monológica do vivido ou terei conseguido trazer a dimensão dialógica da vida vivida?

Meu olho repousa de repente na palavra. (Des)cubro aos poucos novas possibilidades de ver e compreender seus sentidos:

INVENTARIAR, INVENTAR*iar*, INVENTAR *iar*.

Dos objetos, deitados ainda ao chão do quarto, vozes em tom provocador me dizem: o que vê? Verdade ou mentira? Realidade ou ficção? Olhando mais uma vez, vejo na própria palavra pistas: *isto e aquilo*. Não dicotomizar os sentidos. Ver dentro de cada fonte o seu contrário em diálogo. Compreender a realidade em sentidos múltiplos e não-excludentes. Mais desafios!

São muitas as provocações quando tomamos como objeto de investigação uma experiência na qual fomos (ou somos) também partícipes, quando elegemos materiais de análise nos quais estamos profundamente implicados.

Assim, ao aceitar o desafio de inventariar aquilo que se configurou como *documentos da pesquisa*, pude experimentar importantes momentos, menos pelo que produziu de respostas e mais pelo que provocou de questões.

Um dos momentos privilegiados foi o dia em que Margarida, professora do ISERJ levou para o Gefel seus guardados: dois cadernos de registro dos encontros do Gefel, uma xerox de uma antiga foto dos nossos encontros, enquanto este ainda se fazia na clandestinidade, alguns materiais variados, jornais elaborados coletivamente nos encontros do Gefel. O gesto de Margarida, publicizando *seus guardados* e convidando a que eu os incorporasse na pesquisa, deu-me pistas sobre os sentidos de narrar uma história que é coletiva e de seus materiais que igualmente não foram produzidos por uma única voz.

Trouxe algumas coisas que eu tinha guardado lê em casa do Gefel. Eu trouxe porque eu acho que vai poder te ajudar na tese. Seria importante você usar uma foto antiga da gente, pra mostrar como era quando a gente se escondia para nos encontrarmos. Vê também se os meus cadernos ajudam de alguma maneira. Depois me devolve tudo, tá? (Gefel, dezembro de 2005)

Em outro momento Carmen Sanchez oferece:

Vá lá em casa que eu tenho eu te dou uma cópia das fotos que eu tenho do Gefel. Organizei tudo em arquivos no computador. Vai ser importante para a sua tese. Vamos ver também as transcrições de fitas que eu tenho e você não tem. Eu te passo tudo. (Carmen Sanchez, abril de 2006)

Naquele oferecimento, mais aprendizagem: o conhecimento é tecido em movimentos de generosa cumplicidade (FREIRE: 1997). Carmen e Margarida me mostravam com seus gestos de desprendimento que as experiências quando compartilhadas convidam não a mera cópia, reprodução mimética do visto, mas a um exercício de leitura e releitura, de refazimento do modelo encontrado, de autoria, portanto. Reproduzir envolve, neste sentido, (re)criação pois implica deixar as marcas das mãos na obra que se copiou (BENJAMIN).

Receber materiais de pesquisa como quem recebe uma carta de surpresa. Acolhê-la. Deixar-se espantar pela novidade. Como quem encontrasse algo que há muito perdeu. Ou nunca teve.

Assim, muito do que se encontra na longa lista que apresento em anexo é o resultado de um esforço não apenas meu, mas de boa parte do grupo de professoras para resgatar os materiais de nossa história. Esse esforço tem uma funcionalidade interna ao grupo: manter viva a sua história e fornecer elementos de reflexão sobre a própria prática das professoras.

A discussão ocorrida no Gefel em 18 de março de 2006 mostra esse duplo movimento:

Temos que fazer uma coisa que a gente já tentou uma vez: organizar a memória do Gefel. Lembra? Não é só para a tese da Jacque. É também para nós. (Margarida)

O que cada um de nós pode fazer? Eu acho que recuperar também os registros dos encontros. A gente tem que fazer isso! Carmem, Jacqueline tiram fotos, gravam... Mas a gente tem que ter acesso também às transcrições da discussão, ler algumas coisas... Dar uma olhada no material no encontro seguinte. (Ana Paula)

Isso é mais um momento de reflexão da nossa prática, de organização dessa prática. Se a gente ler o que falou nos encontros a gente pode ver nossas fragilidades e onde a gente está um pouco mais fortalecido. (Margarida)

Neste mesmo dia surge a discussão sobre a publicização dos documentos produzidos no interior dos encontros. Onde seria o lugar de guardar os materiais? Os materiais pertencem a alguém? Se coletivo, onde ficariam? Essas perguntas nos colocaram o desafio e o compromisso de dar consequência à idéia de documento como material de uso e acesso coletivo:

Onde estão os documentos? Nós fizemos um pôster. Nós olhamos o pôster que nós mandamos? Cadê esse pôster, cadê esse material? (Margarida)

Todas que eu tenho eu mantenho arquivadas. Depois que Jacqueline começou a gravar os encontros é que eu parei de pensar na transcrição. Ela

grava porque é um material privilegiado para ela, para a tese, então deixei com ela. (Carmen Sanchez)

Eu gostaria de saber aonde os materiais do Gefel vão ficar. Não pode ficar como estão hoje, na casa das pessoas. Se são materiais de todo mundo, devem ficar em um lugar onde as pessoas possam ter acesso. (Elaine)

Eu acho que você tem toda razão. Temos que dar consequência, porque é um material produtivo coletivamente. É o resultado de uma reunião. E essa reunião, essa fala, se a gente transcrever a gente tem possibilidade de pensar sobre ela. Alguns encontros foram extremamente ricos, mas muita coisa se perde na memória. Se a gente tivesse, por exemplo, aquela reunião que Elaine trouxe as escritas da criança, no ano passado, lembram?(Jacqueline)

A Renata e Elaine. Foram duas produções.(Penha)

Isso! Renata e Elaine. Aquela reunião eu achei muito boa, muito produtiva. Se a gente pudesse ter lido as nossas falas numa reunião posterior e ter pensado sobre elas... um pouco mais afastado, revendo as falas... teria sido muito bom ... (Jacqueline)

Teria gera um trabalho interessante de reflexão sobre nossa prática... Em um trabalho de reflexão sobre o falado, um tempo depois, você tem uma certa distância... Claro que não está tão distante assim...

Distância para pensar... (Regina Rubleski)

Uma certa distância para pensar sobre o que você falou, sobre o que o outro falou. Se a gente concorda ou não concorda com o que disse de um GEFEL para o outro, de um mês para o outro. A gente repensa pensando muitas coisas. (Jacqueline)

Carmen faz uma proposta ao grupo de guarda de material. Diante das dificuldades que parece haver no ISERJ, a UNIRIO aparece como opção, não ideal, mas aparentemente a mais viável naquele momento. A discussão sobre o lócus de guarda não se restringe à reflexão sobre o lugar material onde deixar a história e memória daquele trabalho, mas traz implicada, também, reflexões sobre os sentido individuais e coletivos dos encontros.

Eu tenho uma proposta que tem a ver com material. Eu, por exemplo, adoraria ter um lugar que a gente dissesse assim: aqui a gente guarda todo

o material do GEFEL; até porque lá em casa é entupido. Eu tenho uma gaveta só de fita. Eu tenho pastas de transcrições, que eu fui arquivando, que eu dei cópia para a Jacqueline. (Carmen Sanchez)

Mas a grande questão é: uma parte do material está comigo. O pôster eu acho que está lá em casa, nem lembro. Uma parte do nosso material acho que Jacqueline tem. O GEFEL já ganhou livros de presente. Eu sou uma pessoa que sempre que tem alguma publicação eu dou para a escola, podia estar garantindo para o GEFEL, mas guarda-se aonde? Então hoje eu tenho material comigo, Jacque tem material com ela, Margarida tem material com ela. (Carmen Sanchez)

A gente já tentou isso na escola... Eu entendo politicamente a importância de ter um espaço do GEFEL na escola, mas eu quero dizer que eu acho que é impossível, na atual conjuntura, a gente garantir qualquer espaço na escola para guardar alguma coisa do GEFEL. (Carmen Sanchez)

E eu estou propondo que a gente guarde pelo menos, junte todo o material num espaço que não seja a minha casa, nem a casa da Margarida, nem a casa da Jacqueline, porque isso é um espaço privado, é um espaço de quem mora lá. Eu estou oferecendo um espaço na UNIRIO. Por que isso? Porque na UNIRIO a gente está montando, criando na semana que vem um núcleo: Núcleo de Estudo e Pesquisa de Escola Cotidiana. NEPEC. Com isso a gente vai fazer uma salinha que fica no terceiro andar. Nesse lugar, a gente podia viabilizar um armariozinho com duas portas, aonde começasse a guardar os materiais do GEFEL. É perto? É o Instituto onde a maioria está? Não é! É o ideal? Não. Mas lá no Instituto... (Carmen Sanchez)

Eu acho que garantir o GEFEL no Instituto é politicamente importante. A história do GEFEL é o trabalho naquela escola. Acho que é importante garantir aquele espaço. (Jacqueline)

A marca dele é a marca de um grupo de professores que se encontram na escola e que ainda resistem, apesar de todos os problemas que surgem, inclusive, para impedir esses encontros. Isso não é de agora! Isso já é uma coisa... É o que o constitui! Por isso que quando a gente vai falar desse grupo em alguns espaços, as pessoas ainda escutam, escutam atentamente, se interessam... (Margarida)

Eu volto na minha questão inicial, que eu estava perguntando... Qual é o compromisso de cada um tem com esse grupo? Eu acho que tem que saber o que a gente quer ainda com o GEFEL... Se ele ainda tem razão de ser... Se o que a gente discute dentro desse grupo ainda faz sentido. Para mim, o GEFEL é um lugar de retro-alimentação, inclusive para tomada de atitudes dentro da escola. (Margarida)

Eu volto a falar: garantir a existência da memória do GEFEL é politicamente muito importante. Ter os documentos, tudo que temos hoje do Gefel em um só lugar é fundamental. Eu gostaria que fosse no ISERJ porque a história do GEFEL é lá, mas se a gente avalia que não é possível... que seja em outro lugar. O eu vale é história ficar. (Jacqueline)

A discussão sobre o lugar onde os arquivos da história deste grupo ficariam, ajudou-me a entender a importância da memória do vivido para os sujeitos. A defesa da guarda dos materiais em local público e o acesso livre a estes, mostro-me que o que estava em jogo para este grupo não era a relevância dos arquivos para futuras pesquisas, mas a relevância da história para o grupo e para cada um dos sujeitos que a viveram, no movimento de reler e ressignificar o já vivido.

Eu gostaria de ler o que eu falei naquele dia do trabalho do meu aluno. Se a gente tivesse a transcrição, eu poderia ler. Fiquei muito curiosa, mais ainda quando você disse que tinha achado muito boa. Eu sempre acho que não falo coisas importantes. Será que eu falei e não percebi?(Elaine)

Elaine aponta uma importante função social do registro e sua posterior leitura: ajudar a compreender aspectos não vistos no momento do vivido: *Será que eu falei e não percebi?*

Que práticas de coleta e arquivo de materiais temos hegemonicamente desenvolvido com os grupo que pesquisamos, sejam eles mais ou menos conhecidos? Temos tomado essa como uma questão ética importante ou a temos naturalizado, *afinal se sou eu quem filma, grava, transcreve e recolhe materiais, sou a dona natural destes materiais*. Digo como alguém que só se perguntou sobre isso em meio a fala das professoras. Também no mestrado fui *dona dos materiais* produzidos em meio a movimentos cotidianos com outras professoras.

Hoje me dou conta que inventariar o passado é um procedimento estratégico importante para os grupos que lutam pela *(re)existência*. Quando se quer contar uma história de certa forma é preciso mantê-la viva na memória. Os materiais recolhidos

nos diferentes tempos e espaços podem ajudar a recontar a história a contrapelo (BENJAMIN,).

Assim, penso que um inventário ao mesmo tempo em que tem uma função conservadora, pode ter também uma importância função emancipadora, pois possibilita uma certa forma de (re)conhecimento.

Foi assim que eu me deixei atravessar pela idéia do inventário.

A partir de uma relação de cumplicidade, um arriscado passo viria a seguir: contar para ouvir um conselho. E aceitar esse conselho.

Inventariar os materiais resultou em mim uma ampliação da noção de documento: não apenas a materialidade dos acontecimentos, mas também os discursos, as narrativas, os pequenos objetos, os materiais ordinários, insignificantes. Exigiu um trabalho paciente, de dias a fio, vendo e revendo lembranças. Ao debruçar-me sobre materiais que posteriormente se transformariam em inventário, me debruçava sobre mim mesma. Inventariava minha própria vida, minha trajetória profissional e pessoal, pois que *toda trajetória profissional é também uma trajetória de vida*, como nos lembra NÓVOA e Elaine.

A minha vida foi quase toda no ISERJ. Quando a gente fala do Gefel, quando a gente lembra das situações desde aquele tempo que a gente era do pré até chegar agora, neste minuto, a gente está falando da minha vida. Gente, eu estou mesmo velha, hein? Sou do tempo que essa escola era ainda IERJ. Deus me livre! Eu vou acabar indo parar num museu.
(Elaine, fevereiro de 2005)

Como Elaine, também minha vida foi quase toda no ISERJ: aluna, professora, pesquisadora naquela escola. Também de Carmen. E de Margarida. E de Como Elaine, debruço sobre mim mesma ao debruçar-me sobre o grupo. Releio minha história relendo a história do Gefel. Reescrevo-a enquanto o faço na história do grupo.

Encontro nas páginas de meu caderno dos encontros do Gepec, anotações. Neste dia, mais uma vez, o inventário era lembrado. Em meu caderno registro:

Inventário produz lugar físico? Produz realidade? Ajudar a contar uma história, pois materializa a história, revelada nos documentos? Faz pensar sobre documentos? Organiza a pesquisa? Nos desafia a enfrentar o que? O que produz um inventário? Mais que um conjunto de materiais concretos acho que produz compromissos, ações a posteriori da elaboração do inventário: é preciso socializá-lo, colocar em lugar de acesso livre, publicizá-lo. Inventários são lugares de lembrar? De rememorar? (março de 2006)

Em página a seguir outra anotação, a partir de um dicionário:

Descubro, por fontes diversas, a origem latina de inventário: inventariu. Que implicações traz essa informação além do encontro com uma antiga palavra? Não sei. Todo conhecimento revelado traz um índice de desconhecimento. Quem sabe este possa mobilizar-me para descobrir outros aspectos ainda não pensados a respeito do inventário? (março de 2006)

Para terminar, gostaria de dizer que em anexo (porque sempre ao fim?) o inventário completo pode ser visitado. Coloco-o ao fim, sem ousadia ainda de inverter a sua ordem naturalizada. Porque?

BIBLIOGRAFIA

ALARCAO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Cortez, 2003.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Edições Loyola, 2ª edição, 2002.

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

AMORIN, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo, Musa editora, 2001.

Andrade, C.D. *A palavra mágica: poesia*. Rio de Janeiro, Record, 2003.

Andrade, C.D. *Antologia poética*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979.

BAKHTIN, M. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 4ª edição, 1999.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª edição, 2000.

_____. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 5ª edição 1990.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1997.

_____. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora Unesp, 4ª edição, 1998.

BARBIER, René. *A escuta sensível em educação*. In: trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da Anped. Porto Alegre. Cadernos Anped, 1993.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo, Editora UNESP, 2003.

_____. (org). *Trajetórias e perspectivas de formação de educadores*. São Paulo, Editora UNESP, 2004.

BARROS, Manoel. *Poemas concebidos sem pecado*. Rio de Janeiro, Editora Record, 1999.

_____. *Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo*. Rio de Janeiro, Editora Record, 2001.

BATESON, Gregory. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

_____. *Pasos hacia una ecologia da mente*. Argentina, Editorial Lohlé-Lumen, 1998.

BENJAMIN, W. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro, Biblioteca Tempo Brasileiro, 1975.

_____. *O conceito de crítica de arte no Romantismo Alemão*. São Paulo, Editora Iluminuras, 2ª edição, 1999.

_____. *Obras Escolhidas I - magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 10ª reimpressão, 1996.

_____. *Obras Escolhidas II - Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 4ª edição, 1994.

_____. *Obras Escolhidas III - Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 3ª edição, 1994.

_____. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.

_____. *Walter Benjamin*. Textos organizados por Flávio R. Kothe. São Paulo, Ática, 2ª edição, 1991.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e JUNIOR, Celestino Alves da Silva. (org). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. V.2 São Paulo, Editora Unesp, 1999.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin*. São Paulo, Edusp, 2000.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

_____. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo, Ateliê Editorial. 2003.

BRASLAVSKY, Berta. *La querrela de los métodos em la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Kapeluz, 1973.

BRIGGS, J. e PEAT, F. D. *Espejo y Reflexo: Del caos al orden*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2ª edição, 1994.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 3ª edição, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, Papirus, 1996.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara e SOUZA, Cynthia Pereira de (org). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo, Escrituras, 2000.

CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. (org) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. *O Barão nas árvores*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

_____. *Palomar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a. p.69-90.

_____. (org). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 1999.

CARVALHO, Janete Magalhães (org). *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória, EDUFES, 2002.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Educação para o século XXI - o desafio da qualidade e da equidade*. Brasília: Inep, 1999.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas, São Paulo, Papirus, 2ª edição, 2001.

_____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

_____. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 2ª edição, 1996.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne Chaves e SILVA, Waldeck Carneiro da (org). *Formação de professores: narrando, refletindo, intervindo*. Niterói, Intertexto, 1999.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne Chaves. *Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola*. Niterói, Intertexto, 2000.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (com) ciências na escola*. Tese de doutorado em Psicologia da Educação. PUC de São Paulo, 2001.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez, 2002.

CORTESÃO, Luisa; GERALDI, João Wanderley et alli. *Diálogos através de Paulo Freire*. Porto, Instituto Paulo Freire de Portugal, 2004.

COSTA, Marcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

COSTA, Margarida dos Santos. Relações dialógicas: uma prática possível? In: *Diálogos em Formação: Revista Científica do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro(CSN/ISERJ)* – N.1 – 2001. Rio de Janeiro, FAETEC, 2001. pág 38 a 41.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. *Pelas telas, pelas janelas: olhares da/sobre a coordenação pedagógica na formação cotinuada de professores/as nas escolas*. Texto de exame de qualificação de mestrado em educação, UNICAMP, 2004. (orientador Guilherme)

CYRULNIK, Boris. *O nascimento do sentido*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

_____. *Os alimentos do afeto*. São Paulo, Ática, 1995.

DICKEL, Adriana. *Inventário de sentidos e de práticas: o ensino na periferia sobre o olhar de professores-pesquisadores em formação*. Tese de Doutorado. Campinas. Unicamp. 2000.

ELOY, Maria da Penha Lira. *Quando crescer, quero ser professora. Relatos da prática de uma professora alfabetizadora*. Monografia de Pós-graduação Lato Sensu. Niterói, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

_____. *O que sabe quem erra*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Método, métodos, contramétodo*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org). *Professora-pesquiadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores)

FERNANDES, Waldemar José; SVARTMAN, Betty e FERNANDES, Beatriz Silvério et al. *Grupos e configurações vinculares*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo, Cortez, 2005.

FERREIRA, Claudia Roberta. *Tateios e verdades possíveis sobre a formação da professora a partir da tecnologia informática na escola*. Dissertação de mestrado. Campinas, 2004. 136p. (orientador: Guilherme do Val Toledo Prado)

FERREIRA, Fernando Ilídio. *Formação continua e unidade do ensino básico. O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Portugal, Porto Editora, 1994. 175p.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FOERSTE, Erineu. *Parceria na formação de professores*. São Paulo, Cortez, 2005.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso Brasileiro. In: GENTILI, Pablo. (org) *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

FORMAGGIO, Filomena Maria. *Profissionalização docente e leitura*. Caxambu, 28º Reunião Anual da Anped. GT. 09 – Educação e Trabalho. Disponível em <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt09/gt09135int.rtf>>. Acesso em 3 de julho de 2006.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1977.

FRANCO, Creso e KRAMER, Sonia (org). *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro, Ravil, 1997.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 45ª edição, 2003.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª edição, 2001a.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11ª edição, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1993.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Editora Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo, Editora Unesp, 2001b.

_____. *Política e educação*. São Paulo, Cortez, 6ª edição, 2001c.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 15ª edição, 2005.

FRETAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação e Sociedade*, nº 69, Campinas, Cedes, 1999. P. 17-44.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo, Perspectiva, 1994.

_____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro, Imago, 1997.

- GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre, L&M, 1994.
- GARCIA, Regina Leite (org). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. Rio de Janeiro, DP&A, 1996.
- _____. (org). *Método, métodos, contramétodo*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003a.
- _____. (org). *Método, pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003b.
- _____. (org). *Novos Olhares sobre a alfabetização*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- _____. *Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.
- _____. Para quem investigamos - para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A.; GARCIA, Regina Leite (org). *Para quem pesquisamos: para quem escrevemos - o impasse dos intelectuais*. São Paulo, Cortez, 2001.
- GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches e TAVARES, Maria Tereza G. (orgs). *Conversas sobre o lugar da escola*. RJ, HP Comunicações Editora, GRUPALFA Profedições, 2006.
- GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (org). *Cotidiano: Diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. Portugal, Universidade de Aveiro, 2004.
- _____. *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética*. (mimeo) s/d Campinas, SP.
- _____. *Palavras escritas, indícios de palavras ditas*. (mimeo) 2000. In: III Conferência de Estudo Sócio-cultural. Campinas, SP, julho de 2000.
- GILMORE, Robert. *Alice no país do quantum: uma alegoria de física quântica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 1998.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991a.
- _____. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991b.
- GLEICK, James. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Rio de Janeiro, Campus, 1989.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Portugal, Mc Graw-Hil, 1998

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto - ensaio sobre a representação do outro*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro, Campus, 2ª edição, 1989.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1993.

LAROSSA, J. *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Palestra proferida na Conferência La Experiencia y sus lenguajes. (EM XEROX)

_____. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.

_____. e SKLIAR, Carlos (orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª edição, 2000.

_____. Tecnologia do eu e educação. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 2ª edição, 1995.

_____. Uno más uno igual a outro, meditaciones sobre la fecundidad. In: *RELEA - Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, nº 5, mayo-agosto, Caracas, 1998.

LEITE, Maria Isabel (org). *Ata e desata: partilhando uma experiência de formação continuada*. Rio de Janeiro, Ravil Editora, 2002.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. *Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química*. Tese de doutorado. Campinas, UNICAMP, 2003.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

LINHARES, Célia Frazão Soares (org). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo, Cortez, 2001.

LINHARES, Célia Frazão Soares (org). *Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas*. Niterói, Intertexto, 1999.

_____ e LEAL, Maria Cristina (orgs). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____ e SILVA, Waldeck Carneiro. *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília, Editora Plano, 2003.

_____. *A escola e seus profissionais: tradições e contradições*. Rio de Janeiro, Agir, 1997.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1984.

_____. *Água viva*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1990.

_____. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro, Rocco, 2004.

_____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

_____. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro, Roço, 1999.

_____. *Um sopro de vida (pulsações)*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: uma leitura das teses "sobre o conceito de história"*. São Paulo, Boitempo, 2005.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov (orgs). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. Campinas, Papirus, 2004.

MATOS, Olgária C. F. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo, Brasiliense, 1993.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento*. São Paulo, Palas Athena, 2001a.

_____ e VERDEN-ZÖLLER Gerda. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo, Palas Athena, 2004.

_____. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2ª reimpressão, 2001b.

_____. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001c.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

MEC. *Seminário sobre formação de professores para a educação básica*. Brasília. Anais... Belo Horizonte. Função Amae Para educação e Cultura, 1994. 224p.

MELLO, Thiago. *Poemas Preferidos pelo autor e seus leitores*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

MENEZES, L. C. (org). *Professores: formação e profissão*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1996. 207p.

MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A.; GARCIA, Regina Leite. *Para quem pesquisamos - para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo, Cortez, 2001.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2ª edição, 1998.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez, 6ª edição, 2002.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa. 2ª edição. Instituto Piaget. 1996.

NACARATA, Adair Mendes. *Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando geografia*. Tese de doutorado em educação. Campinas, UNICAMP, 2000.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Método, métodos, contramétodo*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

_____. *O Sujeito Encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, Papyrus, 2002.

NÓVOA, A (Org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 2ª edição, 1995.

_____. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora, 2ª edição, 1995.

_____. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (org.). *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa. *Os sentidos da formação contínua. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. Tese de doutorado em educação. Campinas, UNICAMP, 2000. 155p.

NUNES, Rosa Soares. *Nada sobre nós sem nós: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Souza Santos*. São Paulo, Cortez, 2005.

OLIVEIRA JR, Jair Franklin (org). *Grupos de reflexão no Brasil: grupos e educação*. Taubaté, São Paulo, Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda. (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Rio Grande do Sul, Editora Unijuí, 2000.

PACHECO, José Francisco de Almeida. *Contributos para a compreensão dos círculos de estudos*. Dissertação de mestrado. Portugal, 1995.

_____. *Mais "cem anos de solidão"?* Portugal, artigo publicado no Portal Educare, disponível em <http://www.educare.pt/artigo_novo.asp?fich=ESP_20060116_550>. Acesso em 5 de julho de 2006.

_____. *Sozinhos na Escola*. Portugal, Profedições, 2003.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs). *Formando professores profissionais*. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª edição rev. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

PARK, Margareth Brandini (org). *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

PEREZ, Carmen Lucia Vidal. *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre, Artmed Editora, 2ª edição, 2001.

_____. *Formação contínua e obrigatoriedade de competência na profissão de professor*. Caderno Idéias 30. S/D. Texto mimeografado.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 3ª edição, 2005.

PIÑON, Nélida. *O pão de cada dia: fragmentos*. Rio de Janeiro, Record, 1997.

PLATONE, Françoise e HARDY, Marianne (org). *Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e o ensino médio*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

POLIMEO, Maria do Carmo Abib de Moraes. *A formação continuada de professores: as ações do PEC em uma escola da rede pública paulista*. Dissertação de mestrado. Campinas, Unicamp, 2002.

PONTES, Alma; LIMA, Valéria Scomparim de et alli. *Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais*. São Paulo, Zouk, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. In: Projeto história: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, nº 15, Abril/97, 1981.

QUINTANA, Mario. *Antologia poética*. Porto Alegre, L&PM, 2002.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

Revista Grifos. *Dossiê leituras benjaminianas*. Chapecó. Argos, 2001.

Revista O Percevejo. *Dossiê Walter Benjamin*. Ano 6, n. 6, Rio de Janeiro, Unirio, 1988.

RIVERO, Cléia Maria L. e GALLO, Sílvio (org). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, São Paulo, Edusc, 2004.

RIZZO, Gilda e LEGEY, Eliane. *Fundamentos e metodologia da alfabetização - método natural*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

ROGERS, Carl R. *Grupos de Encontro*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. *O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte*. Niterói, Intertexto, 2002.

ROSENBERG, Claudia de Souza. *Lugares de experiência formativa e a produção da necessidade de mudança no trabalho docente*. Dissertação de mestrado. Campinas, Unicamp, 2003.

- RUELLE, Davis. *Acaso e caos*. São Paulo, Unesp, 2ª edição, 1993.
- SAMPAIO, Carmen Sanchez. *Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...* Tese de doutorado. Campinas, 2003.
- SANTOMÉ, Jujo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (org). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. SP, Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza (org). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo, Cortez, 2004.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.
- _____. A queda do *Ãngelus Novus*: para além da equação moderna entre raízes e opções. Revista *Novos Estudos CEBRAP*, n° 47, março de 1997, pp. 103-124. Mimeo.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 1995.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Edições Afrontamento, 7ª edição, 1995.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro, Record, 2001.
- SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. SP, Companhia das Letras, 1996.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio (org). *Leituras de Walter Benjamin*. São Paulo, Fapesp, Annablume, 1999.
- SENNETT, Richard. *Autoridade*. Rio de Janeiro, Record, 2001.
- SERBINO, Raquel Volpato et al.(org). *Formação de professores*. São Paulo, Editora Unesp, 1998.
- SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, Editora Autores Associados, 1999.
- SILVA, Marilda da. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática*. Bauru, São Paulo, EDUSC, 2003.
- SILVA, Waldeck Carneiro (Org). *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói, EdUFF, 1998.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável da diferença): e se o outro na estivesse aí?* Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SOUZA, Donaldo Bello de e CARINO, Jonaedson (orgs). *Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Quartet, 1999.

SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo, Papirus, 1994.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto, Portugal: Rés-Editora, s/d.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Método, métodos, contramétodo*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis, Vozes, 2000.

VARANI, Adriana. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 2005.

VEIGA, Alencastro Ilma Passos e AMARAL, Ana Lúcia (org). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Ser professor: pistas de investigação*. Brasília, Editora Plano, 2002.

VIELLA, Maria dos Anjos (org). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó, Argos, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WARDE, Mirian Jorge (org). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: história e filosofia da educação, PUC-SP, 1998.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

ZACCUR, Edwiges (org). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

_____. Por que não uma epistemologia da linguagem? In: GARCIA, Regina Leite (org). *Método, métodos, contramétodo*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

INVENTÁRIO DE DOCUMENTOS DA PESQUISA

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO DO MATERIAL	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
PRODUÇÃO ESCRITA		
1- APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS PELO GEFEL		
Trabalhos apresentados por componente do Gefel em Congressos e Seminários. Os dados estão organizados por natureza de evento e não por ordem cronológica.		
AT 01	ENDIPE Certificado de apresentação	Apresentação do Pôster: “Por Entre Concepções de Leitura e Escrita de Professoras – Pistas para a Compreensão da Identidade Docente” Evento: 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) Local: UERJ Em: 31 de maio de 2000.
AT 02	ENDIPE Certificado de apresentação	Apresentação do Trabalho: “Grupo de estudos na escola: processos resilientes?” Evento: XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) Promoção: UFG, Universidade Católica, Colégios e Faculdades Evangélicas e EUG Local: Universidade Federal de Goiás Em: 27 de maio de 2002.

AT 05	GRUPALFA Certificado de apresentação	Apresentação do trabalho: “Para além da crise da escola básica: o cotidiano como locus privilegiado da formação do ser-professora” Evento: Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente Promoção: Universidade Federal Fluminense Local: Universidade Federal Fluminense - Niterói Em: 14 de setembro de 2001.
AT 03	GRUPALFA Certificado de apresentação	Apresentação do Trabalho: “Aprendendo a ler e escrever na escola – um direito de todas as crianças” Evento: IV Seminário Interno do GRUPALFA: Alfabetização e Direitos Humanos Promoção: Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares - GRUPALFA Local: Universidade Federal Fluminense Em: 12 de dezembro de 2003. Eu e Carmen
AT 04	GRUPALFA Certificado de apresentação	Apresentação do Trabalho: “A Escrita de Paródias Musicais na Escola – A Produção de Textos Proibidos” Evento: Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos Local: Universidade Federal Fluminense Em: 10 de agosto de 2005
AT 06	GEPEC Certificado de apresentação	Apresentação do trabalho: “A formação da professora pesquisadora: um outro modo de pensar e praticar a formação docente no cotidiano de uma escola pública” Evento: I Seminário Fala outra escola Promoção: GEPEC Local: Faculdade de Educação da UNICAMP Em: novembro de 2003. (VER SE FOI CARMEN E MARGARIDA QUE APRESENTARAM. EU NÃO FUI)
AT 07	COLE Certificado de apresentação	Apresentação do Trabalho: “O que alguns olhos não vêem ou se recusam a ver: Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores no interior da escola – prática de resistência coletiva?” Promoção: 13º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) Local: Universidade Estadual de Campinas Em: 18 de julho de 2001

AT 08	COLE Certificado de apresentação	Apresentação do Pôster: "Formação Permanente no Exercício da Docência" Evento: 15º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) Local: Universidade Estadual de Campinas Em: 7 de julho de 2005
AT 09	CEFIFIL Certificado de apresentação	Apresentação do Trabalho: "Grupo de Estudos na escola: possibilidades de construção de práticas alternativas para a formação de crianças (e professoras) leitoras e escritoras" Evento: VI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia Promoção: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro Em: 27 de agosto de 2002.
AT 10	CEFIFIL Certificado de apresentação	Apresentação do Trabalho: ""Professora, posso escrever do meu jeito? Algumas reflexões e experiências no ensino da língua materna" Evento: VII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia Promoção: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro Em: 26 de agosto de 2003.
AT 11	UERJ Certificado de apresentação	Oficina: "Matemática nas Séries Iniciais: Novas Abordagens e Possibilidades de Trabalho" Evento: UERJ Sem Muros Promoção: UERJ Em: 11 de setembro de 1996
AT 12	UERJ Certificado de apresentação	Palestra: "Alfabetização - A Construção da Prática Pedagógica" Evento: UERJ sem Muros Promoção: UERJ Em: 16 de setembro de 1999
AT 13	UERJ Certificado de apresentação	Oficina: "Caminhos e descaminhos da prática pedagógica" Evento: 11º Edição do UERJ sem Muros Promoção: UERJ Local: UERJ Maracanã Em: 06 e 09 de novembro de 2000

AT 14	UERJ Certificado de apresentação	Oficina: “Algumas experiências na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental” Evento: 13º Edição do UERJ sem Muros Promoção: Universidade do Estado do Rio de Janeiro Local: UERJ Maracanã Em: 25 e 17 de setembro de 2002
AT 15	UERJ Certificado de apresentação	Mesa-redonda: “Como ensinar a ler e escrever: algumas experiências na escola” Evento: 14º Edição do UERJ sem Muros Promoção: Universidade do Estado do Rio de Janeiro Local: UERJ São Gonçalo - FFP Em: 04 de dezembro de 2003.
AT 16	UERJ Certificado de apresentação	Mesa-redonda: “Ensinando a ler e escrever: alguns relatos de experiências” Evento: 14º Edição do UERJ sem Muros Promoção: Universidade do Estado do Rio de Janeiro Local: UERJ São Gonçalo - FFP Em: 03 de dezembro de 2003.
AT 17	UERJ/FFP Certificado de apresentação	Apresentação do Trabalho: “O Ensino da ortografia: algumas experiências nas séries iniciais” Evento: II Seminário de Educação: Memória(s), História(s) e Educação: Fios e Desafios na Formação de Professores. Promoção: Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: memória e história das escolas de São Gonçalo Local: Faculdade de Formação de Professores da UERJ - São Gonçalo Em: 4 de agosto de 2004.
AT 18	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ Certificado de apresentação	Oficina: Evento: Seminário Múltiplas Linguagens na Escola Promoção: Faculdade Estácio de Sá Local: Estácio de Sá – Campus Penha I Em: 1 de dezembro de 2001.

AT 19	Secretaria de Educação Certificado de apresentação	Palestra: Evento: Lançamento do REDEALFA – Referencial de Alfabetização para a Rede Municipal de Ensino de Cabo Frio Local: Em: 08 de abril 2006
AT 20	ISERJ	Mesa Evento: 1º Congresso de Leitura e Literatura Infanto-Juvenil do Rio de Janeiro Em: 23 a 25 novembro de 1994 Local: Instituto de Educação do Rio de Janeiro
AT 21	ISERJ	Palestra: “Alfabetização Construtivista: uma busca do 1º Segmento” Para alunos do curso de formação de professores Promoção: IERJ Em: setembro de 1994
AT 22	ISERJ	Oficina: “Alfabetização numa Perspectiva Construtivista” Para alunos do curso de formação de professores Promoção: Instituto de Educação do Rio de Janeiro Em: novembro de 1995
AT 23	ISERJ	Palestra: “Pré-Escola e Primeiro Segmento: a Busca por uma Escola de Qualidade” Para alunos do curso de formação de professores Promoção: Instituto de Educação do Rio de Janeiro Em: março de 1995
AT 24	ISERJ	Apresentação do Pôster: “GEFEL: Grupo de Estudos e Formação de Leitores e Escritores” Evento: II Encontro do Curso Normal Superior do ISERJ – Diálogos em Formação: Ética e Pluralidade Promoção: Instituto Superior do Rio de Janeiro Local: Instituto Superior do Rio de Janeiro Em: 06 de novembro de 2001.

AT	ISERJ	Apresentação do Trabalho: “Imagens do GEFEL: Grupo de Estudos e Formação de Leitores e Escritores”Evento: II Encontro do Curso Normal Superior do ISERJ – Diálogos em Formação: Ética e Pluralidade Promoção: Instituto Superior do Rio de Janeiro Local: Instituto Superior do Rio de Janeiro Em: 07 de novembro de 2001.
2- TEXTOS PRODUZIDOS DO/NO GEFEL		
PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS OU RESUMOS		
Artigos ou resumos produzidos por componente do Gefel e publicados em Anais de Congressos e Seminários. Os dados estão organizados por natureza de evento e não por ordem cronológica.		
PE 01	10º ENDIPE Texto relativo a resumo de apresentação.	Resumo “Por Entre Concepções de Leitura e Escrita de Professoras – Pistas para a Compreensão da Identidade Docente”, publicado nos Anais do 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) pag. 424 a 425, realizado na UERJ, de 29 de maio a 1 de junho de 2000.
PE 02	10º ENDIPE Texto completo relativo à apresentação	Artigo em CD-Rom: “Por Entre Concepções de Leitura e Escrita de Professoras – Pistas para a Compreensão da Identidade Docente”, publicado no CD-Rom do 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado na UERJ, de 29 de maio a 1 de junho de 2000.
PE 03	11º ENDIPE Texto relativo a resumo de apresentação.	Resumo “Grupo de estudos na escola: processos resilientes” publicado no Caderno de Programação e Resumos de Painés e Pôsteres do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), pag. 465 a 466, publicado pelo Endipe, em maio de 2002. ISBN: 85-86392-07-3.

PE 04	11º ENDIPE Texto completo relativo à apresentação.	Artigo em CD-Rom: “Grupo de estudos na escola: processos resilientes” publicado em CD-Rom do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), realizado em Goiânia, em maio de 2002.8p.
PE 05	GRUPALFA Texto relativo a resumo de apresentação.	Resumo: “Para além da crise da escola básica: o cotidiano como locus privilegiado da formação do ser-professora”, publicado no Livro de Resumos e Programa do Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente, pag. 170 a 171, realizado na Universidade Federal Fluminense, 13 e 14 de setembro de 2001.
PE 06	GRUPALFA Texto completo relativo à apresentação.	Artigo: “Para além da crise da escola básica: o cotidiano como locus privilegiado da formação do ser-professora”, publicado CD-Rom do Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente, realizado na Universidade Federal Fluminense, 13 e 14 de setembro de 2001.
PE 07	GRUPALFA Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “Aprendendo a ler e escrever na escola – um direito de todas as crianças”, publicado no caderno de Programação e Resumos do IV Seminário Interno do GRUPALFA: Alfabetização e Direitos Humanos, pag. 15, evento realizado na Universidade Federal Fluminense, nos dias 05 e 12 de dezembro de 2003.
PE 08	GRUPALFA Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “A Escrita de Paródias Musicais na Escola – A Produção de Textos Proibidos”, publicado no Caderno de resumos do Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos, pág 67, realizado na Universidade Federal Fluminense, de 8 a 11 de agosto de 2005. ISBN: 85-86392-14-6
PE 09	GRUPALFA Texto completo relativo à apresentação	Artigo: “A Escrita de Paródias Musicais na Escola – A Produção de Textos Proibidos”, publicado no CD-Rom do Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos, realizado na Universidade Federal Fluminense, de 8 a 11 de agosto de 2005. ISBN: 85-86392-14-6

PE 10	GEPEC SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “A formação da professora pesquisadora: um outro modo de pensar e praticar a formação docente no cotidiano de uma escola pública”, publicado no Caderno de Resumos do I Seminário Fala outra escola, pag 10, organizado pelo GEPEC e publicado pela Faculdade de Educação da UNICAMP, em novembro de 2003. ISBN: 85-86091-69-3
PE 11	13º COLE Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “O que alguns olhos não vêem ou se recusam a ver: Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores no interior da escola – prática de resistência coletiva?”, publicado no Livro de Resumos do 13º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), pag. 196, realizado na Universidade Estadual de Campinas, de 17 a 20 de julho de 2001.
PE 12	13º COLE Texto completo relativo à apresentação	Artigo: “O que alguns olhos não vêem ou se recusam a ver: grupo de estudos e formação de escritores e leitores no interior da escola – prática de resistência coletiva ?”, publicado em CD-Rom do 13º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), realizado na Universidade Estadual de Campinas, de 17 a 20 de julho de 2001. Lançado em 2003. ISBN: 85-86091-66-9
PE 13	14º COLE Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “Grupo de estudos e formação de escritores e leitores na escola pública”, publicado no Livro de Resumos do 14º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), pag. 180, realizado na Universidade Estadual de Campinas, de 22 a 25 de julho de 2003
PE 14	15º COLE Texto completo relativo à apresentação	Resumo: “Formação Permanente no Exercício da Docência”, publicado no Caderno de resumos do 15º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), pag 265, realizado na Universidade Estadual de Campinas, de 5 a 8 de julho de 2005, produzido pela ALB. ISBN: 857713.002-9
PE 15	UERJ Evento: 7ª UERJ Sem Muros Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo em Catálogo: “Matemática nas Séries Iniciais: Novas Abordagens e Possibilidades de Trabalho”, publicado Catálogo das Atividades de Extensão UERJ Sem Muros, pag. 118, realizado na UERJ, de 10 a 12 de setembro de 1996.

PE 16	UERJ Evento: 10ª UERJ Sem Muros Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo em Catálogo: “Alfabetização – A Construção da Prática Pedagógica”, publicado no Catálogo das Atividades de Extensão UERJ Sem Muros, pag. 105, realizado na UERJ, de 15 a 17 de setembro de 1999.
PE 17	UERJ Evento: 11ª UERJ Sem Muros Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “Caminhos e descaminhos da prática pedagógica”, publicado no Catálogo de Atividades da 11ª Edição do UERJ sem Muros, pag. 138, publicado pela UERJ, em novembro de 2000
PE 18	UERJ Evento: 13ª UERJ Sem Muros Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “Algumas experiências na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental” publicado no Catálogo de Atividades da 13ª Edição do UERJ sem Muros, pag. 79 e 146, publicado pela UERJ, em setembro de 2002.
PE 19	UERJ Evento: 14ª UERJ Sem Muros Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “Como ensinar a ler e escrever: algumas experiências na escola”, publicado no Catálogo de Atividades da 14ª Edição do UERJ sem Muros, pag.120, publicado pela UERJ, em dezembro de 2003.
PE 20	UERJ Evento: 14ª UERJ Sem Muros Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “Ensinando a ler e escrever: alguns relatos de experiências”, publicado no Catálogo de Atividades da 14ª Edição do UERJ sem Muros, pag.91, publicado pela UERJ, em dezembro de 2003.

PE 21	UERJ/FFP Evento: I Seminário de Educação Paulo Freire na contemporaneidade Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “Por entre atalhos em busca de possíveis caminhos”, publicado no Livro de Programação e Resumos do I Seminário de Educação Paulo Freire na contemporaneidade, pag. 29, realizado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 04 e 05 de julho de 2001. ISBN: 85-88707-09-8
PE 22	UERJ/FFP Evento: II Seminário de Educação Memória(s) História(s) e Educação: Fios e Desafios na Formação de Professores Texto relativo a resumo de apresentação	O Ensino da ortografia: algumas experiências nas séries iniciais”, publicado no Livro de Anais do II Seminário de Educação Memória(s) História(s) e Educação: Fios e Desafios na Formação de Professores, pag. 124, realizado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 04 e 05 de agosto de 2004. ISBN: 85-88707-09-8
PE 23	VI CEFIFIL Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “Grupo de Estudos na escola: possibilidades de construção de práticas alternativas para a formação de crianças (e professoras) leitoras e escritoras” publicado no Livro de resumos e programação do VI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, pag. 125, publicado Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos, em agosto de 2002. ISSN: 1519-8782
PE 24	VII CEFIFIL Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “Professora, posso escrever do meu jeito? Algumas reflexões e experiências no ensino da língua materna”, publicado no Livro de Resumos do VII Congresso Nacional de Lingüística e filologia, pag 191, publicado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos, em agosto de 2003. ISSN: 1519-8782
PE 25	CEFIFIL Texto relativo a resumo de apresentação	Resumo: “Grupo de Estudos na escola: possibilidades de construção de práticas alternativas para a formação de crianças (e professoras) leitoras e escritoras” publicado no Livro de resumos e programação do VI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, pag. 125, publicado no CD-Rom Almanaque Cifefil 2004, lançado em 2005. ISSN:1676-3262

PE 26	ISERJ Texto completo relativo apresentação no evento: I Encontro do Curso Normal Superior – Diálogos em Formação	Texto: “Relações dialógicas: uma prática possível?” publicado na revista dos Anais do I Encontro do Curso Normal Superior – Diálogos em Formação, pag. 38 a 41, lançado em 2001. ISSN:1676-2258. Autora: Margarida dos Santos Costa.
BOLETINS		
Boletins “GEFEL INFORMA” produzidos coletivamente pelo Gefel, ocupando verso e reverso de 1 folha de papel tamanho A4. Contem geralmente a programação dos encontros, com data e temática, agenda de eventos nacionais na área de educação, texto com relato de experiência produzido por professores do GEFEL.		
GI 01	Xerox do Boletim Gefel Informa	Ano I – nº 1 – abril de 2000.
GI 02	Xerox do Boletim Gefel Informa	Ano I – nº 2 – julho de 2001.
GI 03	Xerox do Boletim Gefel Informa	Ano I – nº 3 – setembro de 2001.
GI 04	Xerox do Boletim Gefel Informa	Ano I – nº 4 – novembro de 2001.
GI 05	Xerox do Boletim Gefel Informa	Ano II – nº 1 – março de 2002.
GI 06	Xerox do Boletim Gefel Informa	Ano II – nº 2 – maio de 2002.
GI 07	Rascunho de uma versão do Boletim Gefel Informa	Ano IV – nº 1 – maio de 2004. Este boletim não chegou a ser terminado.
GI 08	Xerox do Boletim Gefel Informa	Ano VI – nº 1 – abril de 2006.
FOLDER		
Folder de apresentação do Gefel com objetivo de ser distribuído nos segmentos do ISERJ e durante apresentações em eventos.		

FO 01	Xerox de folder	Folder de apresentação do Gefel digitado em 1 folha de papel tamanho A4 em verso e reverso datado de 2001. Contém um desenho de criança, dias, horários e local dos encontros, temas de discussão, listagem das professoras participantes, um breve texto de explicação da origem do Grupo.
FO 02	Xerox de folder	2ª versão do folder do Gefel com algumas pequena mudanças, dentre elas não conter os nomes dos participantes. Datado de 2005.
FO 03	Xerox de folder	3ª versão do folder do Gefel. Datado de 2006.
TEXTOS ACADEMIOS PRODUZIDOS POR PARTICIPANTES DO GEFEL		
TA 01	Monografia de conclusão do Curso de Pós-graduação Lato Senso Alfabetização das Crianças das Classes Populares	Monografia de conclusão do Curso de Pós-graduação Lato Senso Alfabetização das Crianças das Classes Populares, na Universidade Federal Fluminense, “Quando crescer, quero ser professora. Relatos da prática de uma professora alfabetizadora.” Autora: Maria da Penha Lira Eloy. Orientadora: Carmen Sanches. Conclusão em julho de 2003.
TA 02	Monografia de conclusão do Curso de Pós-graduação Lato Senso Alfabetização das Crianças das Classes Populares	Monografia de conclusão do Curso de Pós-graduação Lato Senso Alfabetização das Crianças das Classes Populares, na Universidade Federal Fluminense, “.” Autora: Margarida dos Santos Costa. Orientadora: Sandra Baron. Conclusão.
TA 03	Dissertação do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense	Dissertação de Mestrado em Educação, na Universidade Federal Fluminense, “Aprendendo a ensinar com alunos e alunas marcados pelo fracasso escolar: alinhavando retalhos da caminhada” Autora: Margarida dos Santos Costa. Orientadora: Maria Teresa Esteban. Defesa em 2004.
TA 04	Dissertação do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense	Dissertação de Mestrado em Educação, na Universidade Federal Fluminense, “Por entre fragmentos: memória e esquecimento de professores do Instituto de Educação” Autora: Jacqueline de Fátima dos Santos Morais. Orientadora: Regina Leite Garcia. Defesa em 1998.

TA 05	Dissertação do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense	Dissertação de Mestrado em Educação, na Universidade Federal Fluminense, “Leitores e escritores a partir da pré-escola: por que não?” Autora: Carmen Sanchez Sampaio. Orientadora: Regina Leite Garcia. Defesa em 1994.
TA 06	Tese do Curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense	Tese de Doutorado em Educação, na Universidade estadual de Campinas, “Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...” Autora: Carmen Sanchez Sampaio. Orientadora: Regina Maria de Souza. Defesa em abril de 2003.
TA 07	Artigo de jornal A Página da Educação	“Como no filme nenhum a menos – possibilidade de uma prática pedagógica includente”. ?” Artigo publicado no jornal português A Página da Educação Autora: Carmen Sanches a partir de uma situação vivida por Zilda, profª participante do Gefel. Uma versão do jornal pode ser encontrada na página
TA 08	Artigo do Boletim GRUPALFA	“Como tenho me tornado professora?” Artigo publicado no Boletim GRUPALFA publicado na página www.uff.br/grupalfa , Ano I – nº 4 – fevereiro de 2003. pág 5 a 6. Autora: Margarida dos Santos Costa
TA 09	Artigo em livro	“Como tenho me tornado professora?” In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (org). Como me fiz professora. RJ, DP&A. Autora: Margarida dos Santos Costa
OUTROS MATERIAIS RELACIONADOS A ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS DO GEFEL		
OM 01	Xerox e original de convite para a escrita de textos para 1º Caderno de Atividades do Gefel	Texto digitado em meia página de folha tamanho A4, convidando os componentes do Gefel a produzirem relatos de experiências com vista a produção do 1º Caderno de Atividades. Texto datado de 2001 e entregue aos membros do Gefel no primeiro semestre de 2001.

OM 02	Original de uma versão do texto <i>Notícias do chão da escola</i> .	Original de uma versão do texto chamado até então de <i>Notícias do chão da escola</i> . O texto possui 6 páginas e traz uma das tentativas de escrita coletiva de um texto e contém algumas marcações de revisão feita por um dos membros do Gefel. O texto é assinado por Ana Cristina Pereira, Carmen Sanches, Jacqueline Moraes, Lívia dos Santos Costa, Luiza Alves Ferreira Portes e Margarida dos Santos Costa. Sob nome final de “Grupo de estudos na escola: processos resilientes” foi publicado no CD-Rom do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), realizado em Goiânia, em maio de 2002. A versão final possui 8 páginas.
OM 03	Relato de experiências escrito à mão.	Relato de experiência: Desafio de Leitura. São 5 páginas escritas a mão em folhas de caderno pequeno produzidas durante encontro do Gefel, em 14/05/05 por Elaine Matias. Texto produzidos como parte do desafio do dia de tomar a escrita da prática como um dos eixos de formação do Gefel.
OM 04	Relato de experiências escrito à mão.	Relato de experiência: sem título. São quase 2 páginas e meia escritas a mão em folhas de caderno pequeno produzidas durante encontro do Gefel, em 14/05/05 por Gabriela. Texto produzidos como parte do desafio do dia de tomar a escrita da prática como um dos eixos de formação do Gefel.
OM 05	Relato de experiências escrito à mão.	Relato de experiência: Diário de uma professora primária. São 4 páginas escritas a mão em folhas de caderno pequeno produzidas durante encontro do Gefel, em 14/05/05 por Lívia dos Santos Costa.
OM 06	Relato de experiências escrito à mão.	Relato de experiência: Sem título. São quase 4 páginas escritas a mão em folhas de bloco pequeno produzidas durante encontro do Gefel, em 14/05/05 por Rosalva Drumond.
OM 07	Rascunho escrito à mão de entrevista.	Rascunho a mão de entrevista feita por Jacqueline com Renata, professora de uma turma de CA. A entrevista tinha por objetivo ser parte de um Boletim do Gefel, que não foi concluído. A entrevista ocorreu durante encontro do Gefel, em 14/05/05. As perguntas giravam em torno das dificuldades e possibilidades de trabalhar em turmas de alfabetização com alunos com síndrome de Down.
OM 08	Lista de presença dos encontros do Gefel de 2001.	Tabela de participação dos encontros mensais do Gefel, com lista nominal dos participantes e a marcação de presença ou falta nas datas de encontro.
OM 09	Texto de apresentação do Gefel	Texto de 1 página de apresentação do Gefel entregue durante a Oficina: “Caminhos e descaminhos da prática pedagógica”. A oficina foi realizado por um grupo de professoras do Gefel durante o evento 11º Edição do UERJ sem Muros, promovido na UERJ em 09 de novembro de 2000. O texto contém o nome da oficina, a lista de professores que participara dela, suas respectivas turmas e segmentos de origem na escola, além do nome das então 4 coordenadoras. Em breves linhas fala da origem do Gefel e de sua periodicidade.

OM 10	Certificado de participação dos encontros do Gefel relativo a 2001.	Original de certificado de participação dos encontros do Gefel relativo a 2001. Primeira e única vez que tal documento foi produzido e entregue no Gefel. Produzido pelo Gefel, contém a assinatura da então diretora do 1º segmento, Ana Julia R. Maia. Contém um logotipo do Gefel, feito pelo irmão de Solange, uma das professoras que então freqüentava o Gefel.
OM 11	Poesia	Poesia produzida por Ana Cristina Pereira, participante do Gefel, em 3 de setembro de 2000, e entregue durante a reunião de setembro. A poesia fala de um ano de aprendizagem que teve durante os encontros do Gefel.
OM 12	Anotações de Margarida relativas a apresentação do Gefel na 11ª UERJ Sem Muros dos dias 6 e 9 de novembro de 2001.	As anotações são compostas de um folha digitada. Possui pequeno roteiro das apresentações feitas na 11ª UERJ Sem Muros dos dias 6 e 9 de novembro de 2001 na UERJ e de uma pequena avaliação das apresentações.
OM 13	Folha de lista de presença do Gefel.	Folha digitada de lista de presença dos encontros do ano de 2001. Contém cabeçalho, uma citação de Rubem Alves e linhas para assinatura dos presentes. A folha está em branco.
OM 14	Ficha de cadastro de participantes do Gefel.	Duas fichas digitadas em folha tamanho A4, de cadastro de participantes do Gefel preenchidas em 2001. as perguntas são: nome; endereço; telefone; e-mail; escola e série em que atua; como ficou sabendo da existência do Gefel; por que você faz parte do Gefel; que temas você gostaria de ver discutidos no próximo ano; em que dia e horário você gostaria que acontecessem os encontros do Gefel; qual o título do seu texto? Ao fim da ficha um lembrete sobre a data de entrega de textos para o Caderno de Atividades do Gefel: 17/12
OM 15	Fichas de consulta quanto a horário de Gefel	5 fichas de consulta quanto ao melhor dia e horário de realização do Gefel preenchidas a mão por Ruth, Rebeca e Maria da Penha, datada de 28 de março de 2001.
OM 16	1 folha digitada com 1ª versão de texto integral para publicação em Congresso	1 folha digitada com texto chamado "O que alguns olhos não vêem ou se recusam a ver" produzido no 1º semestre de 2001. É uma 1ª versão do artigo "O que alguns olhos não vêem ou se recusam a ver: grupo de estudos e formação de escritores e leitores no interior da escola – prática de resistência coletiva ?", publicado em sua versão final no CD-Rom do 13º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), realizado na Universidade Estadual de Campinas, de 17 a 20 de julho de 2001. Lançado em 2003.

OM 17	Resumo de proposta de oficina	1 folha digitada com resumo para inscrição de oficina no evento II Encontro do Curso Normal Superior do ISERJ – Diálogos em Formação: Ética e Pluralidade, promovido pelo Instituto Superior do Rio de Janeiro em 06 de novembro de 2001. A oficina aparece com o nome de “E agora que sou professor do ensino básico... o que faço em sala de aula? Algumas experiências construídas da educação infantil à 4ª série do ISERJ e em outras escolas”. Esta proposta foi discutida e o posteriormente o nome da oficina mudou para “Imagens do GEFEL: Grupo de Estudos e Formação de Leitores e Escritores”
OM 18	Resumo de proposta de oficina	1 folha digitada com resumo para inscrição de pôster no evento II Encontro do Curso Normal Superior do ISERJ – Diálogos em Formação: Ética e Pluralidade, promovido pelo Instituto Superior do Rio de Janeiro em 06 de novembro de 2001. O pôster tinha o nome de “Quando crianças do MST e do IERJ se encontram: imagens do IV Encontro Estadual de Sem Terrinha e Sem Tetinho”. Esta proposta foi discutida e aprovada pelo grupo mas não foi apresentada no evento. O pôster apresentado foi: “GEFEL: Grupo de Estudos e Formação de Leitores e Escritores”
OM 19	Caderno de registro de Margarida dos encontros do Gefel de 1999 e 2000	Caderno de Margarida com anotações dos encontros de 1999 e 2000. Caderno vertical pequeno, com cerca de 150 páginas.
OM 20	Caderno de registro de Margarida dos encontros do Gefel de 2001 e 2002	Caderno de Margarida com anotações dos encontros de 2001 e 2002. Caderno vertical pequeno, com cerca de 150 páginas.
OM 21	Caderno de presença do ano de 2005	Caderno vertical com assinaturas dos presentes em cada encontro do Gefel no ano de 2005.
OM 22	Cadernos de registro pessoal dos encontros do Gefel de 1999 a 2006	Cadernos de diferentes tamanhos e nº de páginas, contendo anotações pessoais dos encontros do Gefel entre os anos de 1999 e 2006.
OM 23	Registro variados no ISERJ entre 1999 a 2006	Cadernos de diferentes tamanhos e nº de páginas, contendo anotações pessoais de visitas a escola, visitas a sala de aula, entrevistas com professoras, reuniões variadas na escola, entre os anos de 1999 e 2006. Muitas dessas anotações estão contidas no caderno de registro dos encontros do Gefel.

OM 24	Registros variados sobre o ISERJ entre 1993 e 1999.	Registro pessoal em caderno ou folhas soltas, de maneira pouco sistematizada, de situações vividas ao longo deste tempo no ISERJ. São registros pessoais de visitas à escola, visitas a sala de aula, conversas com professoras, reuniões variadas na escola, entre os anos de 1993 e 1999.
OM 25	Texto de apresentação do Gefel para a direção do IERJ	Texto digitado em 4 páginas, contendo uma breve apresentação do Gefel, sua origem, objetivos, calendário anual, horário dos encontros, coordenadores, uma bibliografia inicial, propostas a serem desenvolvidas pelo Gefel e uma lista de três solicitações feitas à direção do IERJ: reconhecimento do Gefel como uma atividade acadêmica, voltada para a formação continuada das professoras; concessão de uma sala no 4º andar onde possam ocorrer as reuniões; uma cota de 100 cópias xerox, por mês para a reprodução dos textos. O texto tem como nome "Gefel - um breve histórico". Escrito depois de 1999 mas sem indicação certa de data.
OM	Registro pessoal de reunião	Registro pessoal em folha de papel A4 de reunião sobre resgate da memória do Gefel. Datada de 13 de janeiro em referência a ano. Reunião ocorrida entre os anos de 2002 e 2004. O registro a presença de Margarida, Livia, Ana Cristina e Jacqueline
OM	Rascunho de cartaz anunciando os encontros do Grupo de Estudos	Rascunho de cartaz anunciando os encontros do então Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização. O rascunho anuncia a data do próximo encontro do grupo: 20 de maio de 1997. Nesta época o grupo não se chamava Gefel.
OM	Rascunho de proposta de Seminário do Gefel.	Rascunho digitado em duas folhas de papel A 4 e com marcações a lápis, de proposta do I Seminário do Gefel, projetado para 21 de setembro de 2002. A proposta foi elaborada por uma comissão de três professoras do Gefel e continha programação de um dia, tendo duas mesas redondas pela manhã e uma sessão de comunicações de trabalhos à tarde. Apesar de aprovada com algumas certas modificações, o seminário acabou não acontecendo.
OM	Folha digitada com plano de ação para resgate da memória do Gefel	1 folha digitada com plano de ação para resgate da memória do Gefel. Sem referência a data. Feito provavelmente entre 2002 e 2004.

OM	Folha digitada com propostas pessoais para o próximo encontro do Gefel	1 folha digitada com propostas minhas para o próximo encontro do Gefel. Sem referência a data. Provavelmente 2002.
OM	Versão digitada do texto “Como no filme nenhum a menos – possibilidade de uma prática pedagógica includente”. Escrito por Carmen Sanches	Versão digitada do texto “Como no filme nenhum a menos – possibilidade de uma prática pedagógica includente”. Escrito por Carmen Sanches a partir de uma situação vivida por Zilda, profª participante do Gefel. A versão possui marcas de observações de leitores do texto. Este texto foi lido e discutido pelo grupo como parte da aprendizagem de se fazer leitora-escritora. O texto teve bastante repercussão no grupo para Zilda. Foi posteriormente publicado no Jornal português A Página.
MATERIAIS RECOLHIDOS FORA DOS ENCONTROS DO GEFEL, NAS VISITAS AO ISERJ		
Materiais relacionados à prática dos professores ISERJ		
MP 01	Folhas mimeografadas de atividades de sala de aula.	Atividades feitas pela turma de 4ª série de Zilda.
MP 02	Livro didático de ciências de 4ª série.	Livro didático de ciências “Ciências Naturais –4ª série, adotado pela professora de 4ª série, Zilda. Os autores são: Emmanuel Cavalcanti de Oliveira e Maria da Penha Gonçalves. Editora Moderna. 2ª edição. 1997. 151p.

MP 03	Folhas mimeografadas de atividades de sala de aula, trabalhos de crianças, desenhos e escritas variadas de alunos do CA e 1º série do ISERJ entre os anos de 1993 a 2006.	Folhas mimeografadas de atividades de sala de aula, trabalhos de crianças, bilhetes de crianças para as professoras, desenhos e escritas variadas de alunos do CA e 1º série do ISERJ entre os anos de 1993 a 2006, recolhidos dentro ou fora do Gefel.
Materiais relacionados ao funcionamento do 1º segmento do ISERJ		
MF 01	Proposta Pedagógica do CAP/ISERJ	19 folhas digitadas com texto compondo a Proposta Pedagógica do CAPA/ISERJ – 1998.
MF 02	Parte de documento de avaliação do IERJ	3 folhas digitadas. Parte de documento, sem autoria, produzido aparentemente pela direção da escola em 2005, contendo avaliação do trabalho pedagógico do ISERJ, com críticas a todos os segmentos, especialmente a alfabetização, e proposta de discussão sobre mudanças deste trabalho. As professoras tiveram acesso a este texto pela direção do 1º segmento. O texto foi xerocado e lido pelos professores em 04 de julho de 2005, provocando reações nos docentes.
MF 03	Carta de Rosalva	Carta feita por Rosalva na primeira semana de julho de 2005, como resposta a documento produzido pela direção geral da escola (acima referido), com aprovação da direção do segmento, onde o trabalho das turmas de CA e 1ª série eram criticados. A carta foi lida por um grupo do ISERJ na tentativa de fazer um documento único que expressasse o apoio ao trabalho destas séries e de toda a escola. O texto final não foi concluído.
MF 04	Calendário escolar do 1º segmento	1 folha digitada com calendário escolar do 1º segmento do Ensino Fundamental referente ao ano de 2005

MF 05	Pauta do 1º Conselho de Classe de 2005	1 folha digitada com pauta do 1º Conselho de Classe de CA a 4ª série do ano de 2005. neste dia a ênfase foi dada da discussão em grupo de facilidades e dificuldades do trabalho do 1º semestre. depois cada grupo deveria apresentar suas discussões registradas em folha de papel pardo.
MF 06	Listagem de conteúdos do CA a 4ª série - área português	3 folhas digitadas recebidas pelos professores durante reunião de avaliação em maio de 2005. O documento contém listagem de conteúdos de matemática por série. Os conteúdos deveriam ser avaliados se adequados ou não para série destinada a fim de ser montada listagem de conteúdos mais atualizada.
MF 07	Listagem de conteúdos do CA a 4ª série - área matemática	3 folhas digitadas recebidas pelos professores durante reunião de avaliação em maio de 2005. O documento contém listagem de conteúdos de matemática por série. Os conteúdos deveriam ser avaliados se adequados ou não para série destinada a fim de ser montada listagem de conteúdos mais atualizada.
MF 08	Listagem de conteúdos do CA a 4ª série - área história e geografia	3 folhas digitadas recebidas pelos professores durante reunião de avaliação em maio de 2005. O documento contém listagem de conteúdos de história e geografia por série. Os conteúdos deveriam ser avaliados se adequados ou não para série destinada a fim de ser montada listagem de conteúdos mais atualizada.
MF 09	Listagem de conteúdos do CA a 4ª série - área ciências	2 folhas digitadas recebidas pelos professores durante reunião de avaliação em maio de 2005. O documento contém listagem de conteúdos de ciências por série. Os conteúdos deveriam ser avaliados se adequados ou não para série destinada a fim de ser montada listagem de conteúdos mais atualizada.

MF 10	Normas para o ano letivo de 2005.	Cópia de documento de 12 páginas contendo as normas para o ano letivo de 2005. O documento foi entregue a cada criança do ISERJ. O documento se divide em: uso de livros didáticos; uniforme; pais representantes; passeios e visitas; entrada e saída das turmas; atividades de apoio e/ou grupos de estudos; avaliação que se subdivide em: notas e conceitos, observação relevante, recuperação final e direitos de recurso; eventos; projetos; atividades desenvolvidas; estrutura organizacional do 1º segmento; reunião de pais; faltas do aluno; período de adaptação CA; 4ª série e dúvidas e esclarecimentos.
MF 11	Manual do aluno	Cópia de documento datilografado de 13 páginas contendo as normas de funcionamento do curso de 1º grau – 1º segmento. O documento não contém data nem autoria. Em sua capa há escrito: CREC/RJ. Instituto de Educação – 1º segmento do 1º grau. Manual do Aluno. O documento se divide em: introdução; objetivos; organização estrutural; currículo por atividades, contendo uma breve explicação sobre a organização curricular da escola e a carga horária de cada uma atividades; avaliação, sendo aferidas as notas A, B, C, D e E; conselho de série; recuperação; boletins escolares; estágio de professorandos; horários; material coletivo; caixa escolar; ciclo de pais e rofessores; centro de civismo escolar; educação física; uniforme escolar; merenda escolar; normas escolares e centro de estudos de professores. Produzido antes da década de 90.
MF 12	Folder	Folder original do II Encontro do Curso Normal Superior do ISERJ – Diálogos em Formação: Ética e Pluralidade. O evento aconteceu entre 05 a 085 de novembro de 2001. O Gefel apresentou e oficina e 1 pôster.
MF 13	Carta de aceite de trabalhos	Carta de aceite dos trabalhos enviados ao II Encontro do Curso Normal Superior do ISERJ – Diálogos em Formação: Ética e Pluralidade. O evento aconteceu entre 05 a 085 de novembro de 2001. O Gefel apresentou e oficina e 1 pôster. A carta ainda fala sobre a data limite de envio de texto integral para publicação nos anais sob forma de Revista Diálogos em Formação .

MF 14	Programação de evento	1 folha digitada correspondendo a Programação de evento ao III Encontro do Curso Normal Superior do ISEERJ- Diálogos em Formação: Alfabetização e Cidadania.
MF 15	Cópia do Decreto estadual nº 24.338 de 03 de junho de 1998.	Cópia do Decreto estadual nº 24.338 publicado no Diário Oficial em 03 de junho de 1998, transformando o Instituto de Educação em Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e dando outras providências. Assinado pelo então governador Marcelo Alencar.
MF 16	E-mail do professor Paulo Ghiraldelli enviado a lista do zezo – história da educação e depois repassado a outras listas de discussão.	E-mail do professor Paulo Ghiraldelli enviado a lista de discussão sobre história da educação e depois repassado a outras listas de discussão. Contém o texto “Um erro de leitura ou um erro de leitura da LDBN? O alijramento da formação de professores” com críticas as bases da formação de professores preconizada na LDB 9394/96, incluindo a formação nos Institutos Superiores de Educação. E-mail datado de fevereiro de 2002
MF 17	E-mail de uma professora do ISEERJ contendo protesto a respeito das críticas feitas a cerca dos Institutos Superiores de Educação.	E-mail de uma professora do ISEERJ contendo protesto a respeito das críticas feitas a cerca dos Institutos Superiores de Educação e denunciando o afastamento da então diretora do Normal Superior do ISEERJ e a colocação no lugar de uma nova direção, sem consulta à comunidade escolar. E-mail enviado em 22 de fevereiro de 2002.
MF 18	Proposta de regimento do IERJ	Documento preliminar de regimento do ISEERJ, contendo 16 páginas com anotações feitas à caneta por Margarida Costa. O documento dá maior atenção ao funcionamento do Ensino Superior no ISEERJ. Documento sem data de produção, com provável produção entre os anos de 1999 e 2001. VER COM MARGARIDA A DATA CORRETA.

MF 19	Relatório da Comissão de avaliação do projeto político pedagógico do Curso Normal Superior	Síntese do relatório da Comissão de avaliação externa do projeto político pedagógico do Curso Normal Superior. O documento é composto de 6 páginas e contém críticas e sugestões a cerca do funcionamento do curso normal superior. Produzido em 28 de novembro de 2001
MF 20	Texto produzido coletivamente pelos professores do Curso Normal Superior do ISERJ	Texto “Subsídios para reflexão/compreensão do papel político e da responsabilidade social dos professores – sistematizando nossa história: a formação integral do professor-pesquisador no CNS-ISERJ. Produzido pelos professores do Curso Normal Superior do ISERJ e datado de 05 de abril de 2002. Este texto traz a história do IERJ, desde sua inauguração até a transformação em ISERJ, com a assunção a Instituto Superior. O artigo traz a defesa do Curso Normal Superior nesta instituição e denuncia o afastamento da então diretora do segmento.
MF 21	Cartaz	Cartaz exposto em mural da escola contendo uma frase com referência a autoria de Paulo Freire: “Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem é conviver é se amarrar nela! Ora, é lógico... numa escola, trabalhar assim, vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amizade, educar-se. E ser feliz!” Sem data.
MF 22	Relatório de estágio de alunos do curso de pedagogia da FFP	Relatório de estágio de alunos do curso de pedagogia da UERJ/FFP, como parte do estágio realizado na disciplina Prática de Ensino II, sob orientação de Regina de Jesus, docente da UERJ/FFP. O relatório recebeu o nome de “Diferentes relações no cotidiano escolar. O relatório caracteriza o ISERJ faz uma descrição e análise do projeto político pedagógico da escola. Outras duas escolas foram analisadas neste relatório: Escola Municipal Tiradentes e Escola Municipal Lucy Campelo da Fonseca.
MF 23	Anotações de uma professora sobre situação vivida na escola	Anotações feitas por Regina de Jesus, referentes ao dia 7 de outubro de 1996, digitadas em duas folhas de papel A4, datada de 10 d outubro de 1996. O texto recebeu o nome de Reflexões III e faz uma análise de uma conversa com outra professora do ISERJ sobre romper ou não com os conteúdos escolares mais tradicionais.

MF 24	Folhas mimeografadas com parâmetros de avaliação	Duas folhas mimeografadas com parâmetros de avaliação das turmas de CA combinados em reunião de Centro de Estudos do dia 29-04-1993 entre as professoras e as orientadoras, que eram Jacqueline Morais e Carmen Sanches.
MF 25	Folhas mimeografadas com sugestões de atividades	Duas folhas mimeografadas com sugestões de atividades para turmas de alfabetização trabalhar com nome dos alunos. Data provável entre os anos de 1993 e 1995. Sob orientação pedagógica de Jacqueline Morais e Carmen Sanches.
MF 26	Calendário digitado	Duas folhas datilografadas com calendário de reunião de pais das turmas de Ca a 2ª série do mês de março, calendário de reunião pedagógica e dos temas dos Centros de Estudos dos meses de março, abril e maio. Sem data visível. Data provável entre os anos de 1993 e 1995.
MF 27	Cartaz convidando para entrega de prêmio a Emília Ferreiro	Xerox de cartaz do tamanho de uma folha de papel A4, anunciando a outorga do título de Dr. Honoris Causa a profª Emília Ferreiro. Abaixo, escrito em letra cursiva, um lembrete: "Alunos do CA e 1ª série participarão da solenidade entregando à Emília Ferreiro um cartão. Haverá exposição de fotos do trabalho do CA e 1ª série." Data do evento: 10-11-1995. Local: UERJ. A participação das turmas na solenidade, foi resultado de um convite feito pela organizadora do evento.
MF 28	Folheto da Associação dos Docentes do IERJ repudiando intervenção na escola	Folheto da Associação dos Docentes do IERJ datado de abril de 1996, repudiando intervenção na escola e defendendo eleições para direção da escola.

MF 29	Carta publicada no O Globo,	Carta de pais do ISERJ, publicada no jornal O Globo, na sessão A Opinião dos Leitores, denunciando a falta de atenção dos governos em relação à escola pública e elogiando a profª Regina de Jesus por sua atuação na Classe de Alfabetização com uma prática construtivista. A carta é assinada por Lúcia Miranda Boaventura e mais 24 assinaturas. Data provável: 1996.
MF 30	Informe da direção do IERJ	4 folhas datilografadas datada de 17 de novembro de 1994, com informes dirigidos aos segmentos do IERJ. O documento fala sobre a transformação do IERJ em Centro Tecnológico de Qualidade da educação pelo decreto nº 20.716 de 11/10/1994. Refere-se também a data de sua inauguração, marcada para o dia 22/11/1994, a programação da solenidade, além de se referir ao calendário de final de ano, calendário de matrícula de alunos novos dos diferentes segmentos e outros avisos. Além disso há um informe sobre o evento “1º Congresso de Leitura e Literatura Infanto-Juvenil do Rio de Janeiro” marcado para acontecer entre 23 a 25 novembro de 1994 no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Este foi o 1º evento onde um grupo de professoras do CA e 1ª série apresentou trabalho.
MF 31	Carta da equipe de CA e 1ª série à secretaria de educação solicitando troca de nomes de livros didáticos	Carta datilografada e entregue a prof Olga da secretaria de Educação solicitando a troca de nomes de livros didáticos enviados pelo IERJ como tendo sido escolhidos pelas professoras da CA e 1ª série. Foi a secretaria entregar tal solicitação uma equipe de professoras que na ocasião fez a denúncia de que estavam sendo obrigadas a adotar um livro didático mais tradicional por determinação de uma diretora autoritária, que discordava da proposta pedagógica construtivista que o grupo adotava. A carta fala de que escola cometeu um <i>engano</i> no envio dos nomes mas no ato de entrega da solicitação foi dito que na realidade sequer queriam adotar um livro didático, que disseram isso a direção, mas que a direção, a revelia, enviou a listagem. Carta datada de 03 de setembro de 1995 e recebida pela secretaria em 06-09-1995. O documento é assinado por oito professoras com suas respectivas matrículas.

MF 32	Carta da direção do 1º segmento aos pais	Carta datilografada, datada de 31 de março de 1997, assinada pela equipe técnico-pedagógica do IERJ e endereçada aos pais da escola, agradecendo a participação destes em um mutirão de limpeza realizado no 1º segmento no dia 22 de março de 1997 e filmado pela Rede Record de Televisão. A carta conta o que foi feito no mutirão: limpeza do bosque, do pátio, a lavagem das salas de aula, banheiros, corredores e retirada de entulho. A equipe técnico-pedagógica que neste momento acabara de assumir era composta por professoras oriundas do CA e 1ª série, e, portanto, do Gefel. Na direção do segmento, assumia Solange Vaz.
MF 33	Carta-convite à comunidade escolar do “IERJ em luta pela escola pública”	Carta-convite à comunidade escolar do Instituto de Educação para participação no dia 20 de junho do “IERJ em luta pela escola pública”. A carta afirma que haverá atividades o dia inteiro, com culminância as 11:40 e 13:30. Sem indicação do ano, provavelmente entre 95 e 96.
MF 34	Carta-denúncia de uma página datilografada, e xerocada à comunidade escolar do “IERJ em luta pela escola pública”	Carta-denúncia de uma página datilografada, assinada por Maria de Fátima Setúbal, professora da rede estadual e mãe de aluno na 1ª série do ISEERJ. O texto, intitulado “Quanto vale um professor estadual? Escola pública pede socorro”, denuncia as condições de trabalho no IERJ e na rede pública em geral, aponta o salário recebido no mês de setembro, R\$1.620,56, descrito com ironia como <i>fabulosa quantia</i> , e se refere com apoio a carta-denúncia enviada aos pais pelos docente do ISEERJ contra a situação das escolas estaduais. A carta ainda faz a indicação de haver, em anexo, xerox de contra-cheque da própria autora da carta. A carta é datada de 16 de setembro de 1996. A carta foi xerocada e circulou amplamente, tanto na escola como nas assembleias de professores da rede estadual.
MF 35	Abaixo-assinado feito por professores do IERJ em seminário de avaliação	Abaixo-assinado feito por professores do IERJ em seminário de avaliação, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com vistas a discutir e implementar o Ciclo Básico. O abaixo-assinado elencou 5 aspectos que deveriam ser considerados de imediato pela SEE para que as propostas de ciclo básico pudessem ser discutidas pelo professores. As condições afirmadas como mínimas se referem a questões salariais e administrativas. O documento, uma xerox do original ainda sem assinatura, é datada de novembro de 1994 e dirigido a Secretaria de Estado de Educação.

MF 36	Cópia de matéria do Jornal O Globo do dia 23 de maio de 2003	Cópia de matéria do Jornal O Globo do dia 23 de maio de 2003. "Ameaça faz escola suspender aulas. Instituto de Educação não abre hoje devido a suposto recado de traficantes". Esta matéria foi tema de discussão em um dos encontros do Gefel, que ocorreu na casa de uma das professoras pelo impedimento de entrarmos na escola.
MF 37	Original de matéria do Jornal O Globo do dia 24 de maio de 2003	Original de matéria do Jornal O Globo do dia 24 de maio de 2003. "Medo leva escola a suspender festa. Colégio tradicional sofre supostas ameaças de traficantes do Dona Marta". A reportagem retrata as ameaças sofridas pela escola Nossa Senhora de Lourdes mas se refere também ao Instituto de Educação.
MF 38	Original de matéria do Jornal do Brasil do dia 24 de maio de 2003	Original de matéria do Jornal do Brasil do dia 24 de maio de 2003. "Bandido exige dinheiro de escola". A reportagem retrata as ameaças sofridas pela escola Nossa Senhora de Lourdes mas se refere também ao Instituto de Educação. A reportagem foi publicada na página C1 da sessão Rio do jornal. A temática continua na página seguinte, sob o título de "Escolas vivem rotina de insegurança".
MF 39	Original da 1ª página do Jornal do Brasil do dia 24 de maio de 2003	Original da 1ª página do Jornal do Brasil do dia 24 de maio de 2003. A manchete anuncia "Tráfico volta a fechar escolas". Com uma tarja vermelha acima desta manchete, lemos "A guerra do Rio".
MATERIA ICONOGRÁFICO		
MI	Fotografias	FALTA INVENTARIAR AS FOTOS. JÁ FORAM SEPARADS MAS FALTA DATAR Fotografias tiradas na IE por mim durante o trabalho realizado nesta instituição
MI	Gravações em vídeo	02 fitas de gravação do encontro do Gefel em 20 de setembro de 1999;
MI	Gravações em vídeo	01 fita de gravação do encontro do Gefel em 17 de novembro de 1999;

MI	Gravações em vídeo	1 fita da apresentação do Gefel no 12º COLE datada de 1999.
MATEIRAL EM ÁUDIO – Encontros do Gefel		
MA 01	Fitas de áudio do dia 22/09/1999.	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 22/09/1999.
MA 02	Fitas de áudio do dia 20/10/1999.	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 20/10/1999
MA 03	Fitas de áudio do dia 15/03/2000	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 15/03/2000
MA 04	Fitas de áudio do dia 05/07/2000	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 05/07/2000
MA 05	Fitas de áudio do dia 16/08/2000	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 16/08/2000
MA 06	Fitas de áudio do dia 20/09/2000	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 20/09/2000

MA 07	02 Fitas de áudio do dia 12/05/2001	02 fitas e texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 12/05/01
MA 08	Fitas de áudio do dia 09/06/2001	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 09/06/01
MA 09	Fitas de áudio do dia 14/07/2001	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 14/07/01
MA 10	Fitas de áudio do dia 11/08/2001	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 11/08/01
MA 11	Fitas de áudio do dia 15/09/2001	Texto de 1 folha impresso. A fita do encontro do Gefel do dia 15/09/01 encontra-se desaparecida. Não sabemos o que aconteceu com a transcrição.
MA 12	01 fita de áudio do dia 20/10/2001	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 20/10/01
MA 13	Fitas de áudio do dia 24/11/2001	As fitas encontram-se desaparecidas. Não temos a transcrição do encontro do Gefel do dia 24/11/01
MA 14	Fitas de áudio do dia 08/12/01	As fitas encontram-se desaparecidas. Não temos a transcrição do encontro do Gefel do dia 08/12/01

MA 15	Fitas de áudio do dia 16/03/02	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 16/03/02
MA 16	02 fitas de áudio do dia 13/04/2002	Texto ainda não transcrito de fita do encontro do Gefel do dia 13/04/02
MA 17	02 fitas de áudio do dia 21/09/02	Texto ainda não transcrito de fita do encontro do Gefel do dia 21/09/02
MA 18	01 fita de áudio do dia 19/10/02	Texto ainda não transcrito de fita do encontro do Gefel do dia 19/10/02
MA 19	02 fitas de áudio do dia 24/05/03	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 24/05/03
MA 20	02 fitas de áudio do dia 28/06/03	Texto ainda não transcrito de fita do encontro do Gefel do dia 28/06/03
MA 21	02 fitas de áudio do dia 04/12/03	Texto ainda não transcrito de fita do encontro do Gefel do dia 04/12/03
MA 22	02 fitas de áudio do dia 28/04/04	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 28/04/04
MA 23	01 fita de áudio do dia 26/05/04	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 26/05/04
MA 24	Fitas de áudio do dia 30/06/04	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 30/06/04

MA 25	02 fitas de áudio do dia 08/09/04	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 08/09/04
MA 26	02 fitas de áudio do dia 17/11/04	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 17/11/04
MA 27	01 fita de áudio do dia 8/12/04	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 8/12/04
MA 28	02 fitas de áudio do dia 19/03/05	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 19/03/05
MA 29	01 fita de áudio do dia 15/04/05	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 15/04/05
MA 30	02 fitas de áudio do dia 14/05/05	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 14/05/05
MA 31	02 fitas de áudio do dia 11/06/05	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 11/06/05
MA 32	02 fitas de áudio do dia 02/07/05	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 02/07/05
MA 33	01 fitas de áudio do dia 13/08/05	Texto impresso com transcrição de fita do encontro do Gefel do dia 13/08/05
MA 34	02 fitas de áudio do dia 29/10/05	Fitas em transcrição do encontro do Gefel do dia 29/10/05
MA 35	02 fitas de áudio do dia 19/11/05	Fitas em transcrição do encontro do Gefel do dia 19/11/05

MA 36	02 fitas de áudio do dia 18/03/06	Fitas em transcrição do encontro do Gefel do dia 18/03/06
RELAÇÃO DOS DIAS DE ENCONTROS DO GEFEL DE 1999 A 2006		
EG 01	22/09/1999.	1º Encontro do GEFEL. Lista de 33 assinaturas no caderno de Margarida.
EG 02	20/10/1999.	2º Encontro. Lista de 17 assinaturas no caderno de Margarida.
EG 03	17/11/1999	3º Encontro. Lista de 16 assinaturas no caderno de Margarida. Foi aqui batizado de Gefel.
EG 03	08/12/1999	4º Encontro. Lista de 13 assinaturas no caderno de Margarida.
EG 03	15/03/2000 Quarta - 18:30 às 20:30.	5º Encontro. Lista de 12 assinaturas no caderno de Margarida.
EG 04	19/04/2000 Quarta - 18:30 às 20:30.	6º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 05	24/05/00 Quarta - 18:30 às 20:30.	7º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 06	14/06/00 Quarta - 18:30 às 20:30.	8º Encontro. Lista de 10 assinaturas no caderno de Margarida.
EG 07	05/07/2000 Quarta - 18:30 às 20:30.	9º Encontro. Presença de Edwiges Zaccur. Lista de 16 assinaturas no caderno de Margarida.
EG 08	16/08/2000 Quarta - 18:30 às 20:30.	10º Encontro. Lista de 19 assinaturas no caderno de Margarida

EG 09	20/09/2000 Quarta - 18:30 às 20:30.	11º Encontro. Lista de 12 assinaturas no caderno de Margarida. Aniversário do Gefel.
EG 10	18/10/00 Quarta - 18:30 às 20:30.	12º Encontro. Lista de 10 assinaturas no caderno de Margarida. Planejamento da apresentação na UERJ Sem Muros. Margarida anuncia que fará prova para o mestrado. Faz-se uma lista de 21 prof envolvidos na apresentação,
EG 11	22/11/00	Não houve encontro. Apresentação na UERJ Sem Muros da oficina "Caminhos e descaminhos da Prática Pedagógica. Foi feita uma listagem de 13 prof que apresentaram trabalho mais 4 nomes acrescido, totalizando 17 professoras.
EG 12	07/12/00 Quarta - 18:30 às 20:30.	13º Encontro. Apresentação do artigo de Carmen sobre Zilda. Avaliação das apresentações na UERJ. Lista de 9 assinaturas no caderno de Margarida
EG 13	28/03/2001 Quarta - 18:30 às 20:30.	14º Encontro. 1º Encontro do ano. Ficou definido que alguns encontros do Gefel seriam no sábado (28/04; 09/06; 11/08; 20/10 e 01/12), outros na quarta (09/05; 11/07; 12/09 e 14/11). 8 pessoas participaram do encontro. Há somente a contagem mas não a lista de assinaturas.
EG 14	28/04/01 Sábado – 9h as 12h.	15º Encontro. 1º Encontro do Gefel no sábado, na sala 300, de 9h as 12h.
EG 15	12/05/01	16º Encontro. Não há referência a número de pessoas presentes. Em 11 de maio foi entregue folder do Gefel à direção da escola
EG 16	09/06/01	17º Encontro. Há listagem de 10 presentes.
EG 17	14/07/01	18º Encontro. Há listagem de 09 presentes.
EG 18	11/08/01	19º Encontro. Não há listagem de participantes.

EG 19	15/09/01	20º Encontro. Informe do encontro do sem terrinha. Há proposta de envolvimento. Há listagem de 16 presentes
EG 20	20/10/01	Não foi Gefel. Houve reunião para planejamento do pôster do Gefel para Diálogos em Formação. Estiveram presentes 09 professoras. Rascunho no caderno do texto Histórico do Gefel.
EG 21	26/10/01	21º Encontro. Não há listagem de participantes
EG 22	24/11/01	22º Encontro. Oficina de Rosângela: Feitiços e Magia no Caldeirão de Histórias. Não há listagem de participantes.
EG 23	08/12/01	23º Encontro Não há listagem de participantes.
EG 24	16/03/02	24º Encontro. Não há listagem de participantes..
EG 24	13/04/02	25º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 25	18/05/02	26º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 26	15/06	27º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 27	20/07/02	28º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 28	17/08/02	29º Encontro. Não há listagem de participantes.

EG 29	21/09/02	30º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 30	20/10/02	31º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 31	23/11/02	32º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 32	24/05/03	33º Encontro. Não há listagem de participantes. No meu caderno fiz anotação de 07 participantes.
EG 33	28/06/03	34º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 34	26/07/03	35º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 35	30/08/3	36º Encontro. Não há listagem de participantes..
EG 36	02/09/03 quarta-feira 18h às 20h 30 min sala 300	37º Encontro. Há listagem de 09 participantes.
EG 37	16/09/03 quarta-feira 18h às 20h 30 sala 300	38º Encontro. Há listagem de 08 participantes.
EG 38	07/10/03	39º Encontro. Não há listagem de participantes..
EG 39	04/11/03	40º Encontro. Não há listagem de participantes..
EG 40	04/12/03	41º Encontro. Não há listagem de participantes.

EG 41	28/04/04 quarta-feira 18h às 20h	42º Encontro. Há listagem de 07 presentes.
EG 42	26/05/04 quarta-feira 18h às 20h	43º Encontro. Há listagem de 13 participantes..
EG 43	30/06/04 quarta-feira 18h às 20h	44º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 44	14/07/04 quarta-feira 18h às 20h	45º Encontro. Não há listagem de participantes. OBS: está na minha agenda mas não sei se ocorreu. Na minha agenda está escrito 24/07/04 Gefel na minha casa (sábado).
EG 45	08/09/04 quarta-feira 18h às 20h	46º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 46	27/11/04 quarta-feira	47º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 47	17/11/04 quarta-feira 18h às 20h	48º Encontro. Há listagem de 11 participantes.
EG 48	8/12/04 quarta-feira 18h às 20h	49º Encontro. Não há listagem de participantes..

EG 49	19/03/05	50º Encontro. Há listagem de 09 presentes.
EG 50	15/04/05 Sábado – 9h às 12h.	51º Encontro. Há listagem de 12 presentes.
EG 51	14/05/05 Sábado – 9h às 12h.	52º Encontro. Há listagem de 15 presentes.
EG 52	11/06/05 Sábado – 9h às 12h.	53º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 53	02/07/05 Sábado – 9h às 12h.	54º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 54	13/08/05 Sábado – 9h às 12h.	55º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 55	19/09/05 Sábado – 9h às 12h.	56º Encontro. Não há listagem de participantes.
EG 56	29/10/05 Sábado – 9h às 12h.	57º Encontro. Não há listagem de participantes.

EG 57	19/11/05 Sábado – 9h às 12h.	58º Encontro. Não há listagem de participantes. No meu caderno fiz anotação da presença de 07 participantes.
EG 58	18/03/06 Sábado – 9h às 12h. Casa de Ana Paula	59º Encontro. Não há listagem de participantes.