



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

*QUEM FORMA QUEM?
- INSTITUIÇÃO DOS SUEITOS*

*Rosaura Angélica Soligo
Campinas - 2007*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSAURA ANGÉLICA SOLIGO

QUEM FORMA QUEM?
- Instituição dos sujeitos

Campinas
2007

ROSAURA ANGÉLICA SOLIGO

QUEM FORMA QUEM?
- Instituição dos sujeitos

Dissertação apresentada para obtenção do grau de **Mestre em Educação** pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

Campinas
2007

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

So44q Soligo, Rosaura Angélica.
Quem forma quem? - Instituição de sujeitos / Rosaura Angélica Soligo. –
Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Formação. 2. Desenvolvimento pessoal. 3. Desenvolvimento
Profissional. 4. Militância na profissão. 5. Sujeito. 7. Formação de professores.
I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

07-129/BFE

Título em inglês: Who does really educate ? - The institution of the subjects

Keywords: Formation ; Personal development ; Professional development ; Militancy ; Subject ; Teacher training

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (Orientador)

Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

Prof. Dr. Rui Fernando de Matos Saraiva Canário

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Profa. Dra. Angela de Fátima Soligo

Data da defesa: 30/08/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : tamas@uol.com.br

Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei.

Clarice Lispector

*Não vá pensar que nós fizemos tudo isso
sem ajuda.*

*Alguns erros são de propósito, outros
não.*

Legião Urbana

(da capa do disco 'As Quatro Estações')

ÍNDICE

CARTA AOS COLABORADORES	9
RESUMO	14
ABSTRACT	14
CARTA À ACADEMIA	15
CARTA AOS DESTINATÁRIOS	22
CORRESPONDÊNCIA I – ‘A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?’	26
MAS A QUE MESMO SE DESTINA?	30
AS PALAVRAS, OS SENTIDOS PRETENDIDOS E O DESEJO DE COMUNICÁ-LOS	33
A FORMAÇÃO	33
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	34
A MILITÂNCIA NA PROFISSÃO	35
CORRESPONDÊNCIA II – ‘O CAMINHO É UM SÓ?’	40
UM CASO ANTIGO	41
QUANDO OS PRINCÍPIOS E OS FINS JUSTIFICAM OS MEIOS...	48
DE CADA UM CONFORME SUAS CAPACIDADES, A CADA UM CONFORME SUAS NECESSIDADES	49
POR QUAIS MEIOS, AFINAL?	53
O memorial – uma narrativa de muitas histórias profissionais	56
A FORMA DO REGISTRO	60
O CAMINHO É UM SÓ?	63
CORRESPONDÊNCIA III – ‘NO MEIO DO CAMINHO... TINHA UMA FONTE’	64
QUESTÕES ENTÃO A CONSIDERAR	66
AO QUE TUDO INDICA... UM ATO FALHO	71
CORRESPONDÊNCIA IV – ‘POR TRÁS DO QUE FICOU’	73
ACHADOS? OU PERDIDOS? DEFINITIVAMENTE, ACHADOS	78
BENS DA PESQUISA	84
INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS	84
INSTRUMENTOS DE COMUNICAÇÃO COM OS SUJEITOS	84
PRINCIPAIS INSTRUMENTOS DE SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	85
Dos Questionários enviados a seis escolas	85
Dos Memoriais e do Questionário Final produzido a partir deles	85
REGISTROS DE SISTEMATIZAÇÃO DAS IDÉIAS	85

CORRESPONDÊNCIA V – ‘AGORA VEJO EM PARTE...’ 87

QUANDO O QUE HÁ NÃO PARECE SUFICIENTE...	90
UMA HISTÓRIA, MUITAS HISTÓRIAS	93
A NARRATIVA PEDAGÓGICA DE UMA MILITANTE NA PROFISSÃO	93
O QUE DIZER DISSO TUDO QUE ME DIZ/EM?	100
SOBRE O PERFIL	100
SOBRE A RELAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO EM QUE SE TRABALHA	107
SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA CONSIDERADAS MAIS FORMATIVAS	119
EM PARTE	133
A VERDADE É SÓ UMA BUSCA	136

CORRESPONDÊNCIA VI – ‘O QUE VÊS? O QUE PENSAS? O QUE FAZES COM ISSO?’ 139

PRIMEIRO FRAGMENTO – SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA	140
AS IMPRESSÕES E INCONCLUSÕES	141
AS HIPÓTESES	141
AS CONVICÇÕES	142
Sobre o lugar e as escolhas de pesquisador	142
Sobre certos conteúdos da pesquisa	143
ESBOÇOS DE TEORIAS?	145
SEGUNDO FRAGMENTO - RECOMENDAÇÕES	146
AOS QUE PENSAM E FAZEM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	146
TERCEIRO FRAGMENTO – SOBRE A AUTORA	150
‘VENHO POR MEIO DESTA...’	150
NOTA FINAL – SOBRE O QUE ACABARAM DE LER	172
PS. [POSTSCRIPTUM] – SOBRE A LIÇÃO PRINCIPAL	173
‘APRENDER NUNCA É O QUE SE ESPERA’	173

CORRESPONDÊNCIA VII - FONTES 175

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
MEMORIAIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	176
OUTRAS REFERÊNCIAS	177
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	180

CORRESPONDÊNCIA VIII – OS COMPLEMENTOS 182

ANEXOS – PRINCIPAIS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DOS MEMORIAIS 183

RESUMO DO QUE APRESENTARAM OS MEMORIAIS - GRUPO 1	184
RESUMO DO QUE APRESENTARAM OS MEMORIAIS - GRUPO 2	186
CARTA QUE ACOMPANHOU O QUESTIONÁRIO FINAL, ELABORADO A PARTIR DOS MEMORIAIS	188
QUESTIONÁRIO FINAL, ELABORADO A PARTIR DOS MEMORIAIS	190
CARTA-SÍNTESE INFORMANDO AOS SUJEITOS AS CONCLUSÕES PARCIAIS, SOLICITANDO POSICIONAMENTO A RESPEITO	194
RESPOSTA À CARTA-SÍNTESE - DIÁLOGO INTERTEXTUAL DE DUAS PESQUISAS	199

POSFÁCIO – SOBRE A DEFESA 206

Carta aos Colaboradores

Campinas, fevereiro de 2006 a julho de 2007.

Caríssimos colaboradores

Tomar a cooperação como valor é o mínimo que se espera de um educador que vibra com Marx, ao ler: 'Quando o trabalhador coopera sistematicamente com outros, livra-se dos grilhões de sua individualidade e desenvolve as possibilidades de sua espécie'. A esse respeito, Maria Luiza Oswald tem uma frase que prezo muito: estabelecer 'uma coletividade [...] na qual, transformados em ouvintes/narradores, todos se tornam receptivos às experiências uns dos outros'.

Tereza Cristina Barreiros¹

Em primeiro lugar é preciso contar que, assim que eu soube de minha aprovação na seleção do Programa de Pós-Graduação na Unicamp, escrevi o texto de agradecimentos que abriria a dissertação de Mestrado, destinado à maioria de vocês. Diferente do que em geral ocorre, comecei a produção escrita da pesquisa agradecendo aos colaboradores de um trabalho que ainda não existia, exceto no terreno das idéias.

O desejo e a iniciativa de escrever esse texto tinham por trás três razões principais.

Acho que de certo modo eu pretendia que ele funcionasse como o registro de uma profecia auto-realizadora – esta, uma razão.

A outra é que eu sempre soube o quanto o diálogo com o outro é fundamental para a minha aprendizagem e para a minha produção intelectual – não seria possível um trabalho solitário, sem que eu narrasse minhas descobertas, minhas dificuldades, minhas dúvidas, submetendo-as à discussão não só de meu orientador, mas também dos amigos de todas as horas, familiares, colegas pesquisadores e quem mais pudesse contribuir para fazer avançar minha reflexão sobre o processo em que eu seria uma das protagonistas.

E a outra razão era a certeza de quem seriam os colaboradores com os quais poderia contar neste percurso de investigação e, portanto, de aprendizagem – uma certeza que, tal como eu imaginava, só se confirmou.

¹ A epígrafe desta carta, da *Carta aos Destinatários* e as que abrem todas as Correspondências são da autoria de sujeitos da pesquisa ou foram por eles utilizadas em seus memoriais.

Eu havia lido o livro *Viva a tese! – Um guia de sobrevivência*, de Maria Ester de Freitas (2001) e me identificado muito com a afirmação de que *‘a página dos Agradecimentos revela muito sobre a trajetória da tese, seu autor e as alianças objetivas e afetivas que firmou. A busca de cumplicidade é extremamente saudável e penso mesmo que seja indispensável, pois significa poder respirar a tese e falar sobre ela; [...] ouvir as estórias dos outros [...] ficar ligado nos sinais...’* (p.16).

Daí que me pareceu pertinente ter os agradecimentos como princípio.

Infelizmente, em um assalto pouco tempo depois, perdi dois computadores e com eles se foi o meu texto. Tentarei agora recuperar seu conteúdo, uma vez que os destinatários me são muito presentes, na vida e na memória. E os outros que a eles se somaram como colaboradores, hoje parte dessa história, são igualmente presentes e citados com tal.

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais – Sydnei e Cidinha, ou Nonão e Noninha, como passaram a ser chamados depois que se tornaram avós –, que me ensinaram em atos a importância da curiosidade diante do conhecimento, da generosidade com o outro e da solidariedade nas relações humanas.

Ainda em primeiro lugar, agradeço ao Walter, pai de minhas filhas – ex-marido, mas sempre companheiro –, que me ensinou a fazer ligações de telefone público quando eu cheguei do interior, inocente e pura, para estudar Psicologia aos dezessete anos. E me ensinou também a gostar do Marx, do Lênin, do MEP², do proletariado, do Pink Floyd, do Raulzito, da Trindade, do amor em manhãs de sol e em noites de lua.

Por fim, ainda em primeiro lugar, mas na ordem que recomenda a cronologia, agradeço às minhas filhas, Maíra Libertad e Mayumi Morena, que me ensinam todos os dias sobre o amor e seus encantos, sobre a urgência da aprendizagem, sobre as possibilidades de escolha, sobre a alegria – nos passos, nos laços, nos abraços. Foram elas que mais me formaram nos últimos vinte e tantos anos, são elas que me enchem de fé, é com elas que eu posso contar mesmo a distância, por elas eu vou à luta e ao fim do mundo.

Depois, vêm os outros todos – não tão nucleares na minha formação geral, mas imprescindíveis para o que veio a ser este trabalho e o meu presente:

Guilherme, meu orientador, que assumiu o árduo desafio de ser também meu amigo,

A quem devo o retorno à Universidade, o meu desejo de aprender certas coisas que não sabia, a possibilidade da reinvenção, a transformação do meu estilo de escrever, a coragem de saltar-em-direção-ao-nada-e-tudo-e-tudo-o-mais, com a certeza de que estaria sempre comigo. Porque, assim que eu cheguei aqui, me disse e eu acreditei: *Considero que você, cara neófito, passou em mais uma prova em que, ao deparar-se com o portão fechado e com o guardião à frente, não esperou ser interrogada para entrar, simplesmente abriu-a, sabendo que se a porta estava ali era a sua porta e era necessário você tomar a melhor atitude e entrar no lugar que é seu por direito. Outras portas virão, mas estarei lá dentro a te esperar!*

² Movimento de Emancipação do Proletariado, organização de esquerda cuja ‘Tendência’ no Movimento Estudantil era a Resistência.

As (super) amigas – e também companheiras do Gepec, o meu grupo de pesquisa,

Que freqüentam a intimidade da minha casa e a minha caixa de mensagens: Eliane Greice, amiga de trinta e cinco anos, Renata, parceira recente mas definitiva, e Ed, que lá do Acre, por trás da Floresta, mostra sempre a sua cara nas horas caras, quando às vezes já estamos quase perdendo a esperança de sentir o seu toque de tambor. Amigas a quem mandei cada idéia, cada parte deste texto, todas as perguntas. E nunca fiquei sem resposta.

Demais companheiros do Gepec,

Com quem pude discutir fraternalmente e aprender pela complementaridade ou pelo contraste.

Edinho Sanches e Fátima Secches, amigos queridos e publicitários talentosos,

Que não pouparam esforços para criar a imagem de abertura deste texto, um lindo retrato das idéias que atravessam a pesquisa.

Minhas amigas antigas, Lúcia Pinheiro, Rosana Dutoit e Sonia Mirio,

Que reafirmam todo dia minha certeza de que a vida é muito mais do que um monte de anos que se sucedem. Lúcia, oferecendo abrigo incondicional e alimento para pensar. Rosana, vivendo por mim sentimentos que eu própria não ousou viver. Soninha, me aconselhando a fazer o que (ainda) não me atrevo.

Charles, meu amigo dos mais queridos,

Com quem aprendi muito cedo o sentido e o valor da intimidade emocional e muito tarde, na pele e na alma, o sentido e o valor que a palavra escrita adquire sob certas condições adversas.

Rosana e Walter novamente, agora na condição de parceiros de equipe no *Instituto Abaporu*,

Que aceitaram a divisão injusta de trabalho nos meses em que estive envolvida com a pesquisa e com seu registro.

Minhas companheiras de trabalho em vários projetos – Rosa Maria, Rosângela, Débora Vaz, Ester, Mara, Valéria, Cristiane, Regina Câmara, Rosinha, Leika, Rosanea, Elenita, Tereza Barreiros, Marliza, Ingrid, Hercília, Meireles, Ilma, Elisabete Melo, entre muitas outras,

Com quem pude compartilhar a ousadia da construção de uma cultura ‘outra’ nas instituições em que trabalhamos, assentada em relações fraternas de amizade, respeito, companheirismo e solidariedade. E que, por seus relatos, por suas sacadas e também por seus lamentos, me ajudam a compreender melhor quem são as professoras deste país e como podemos estabelecer uma interlocução profícua com elas.

Colegas da Secretaria Municipal de Educação de São Luís do Maranhão,

Que aceitaram o desafio de escrever seus memoriais e não pouparam esforços para me ajudar.

Professor Moacir Feitosa e Professora Ingrid Gastal Grill, respectivamente Secretário e Subsecretária da Educação da Semed de São Luís,

Que contribuíram indiretamente para a realização de parte desta pesquisa.

Professora Célia Carolino, amiga querida,

Que me tranqüilizou em relação à possibilidade de documentar a pesquisa no gênero que escolhi.

Professores Rui Canário, Ângela Soligo e Renata Barrichelo Cunha, membros da Banca de Qualificação,

Que aceitaram criticar o meu trabalho e fazê-lo melhor.

Professora Natália Alves,

Que, sem nem me conhecer, enviou materiais, sugestões, portuguesas palavras de elogio.

Professora Idália Sá-Chaves,

Que, a menos de um mês de meu prazo final, sem nem saber, me deu de presente uma idéia, que aumentou meu trabalho em muito, mas diminuiu a inquietação terminal.

Bete Zuza e André, caros amigos,

Que me acolheram na cidade, me visitam, bebem vinho comigo e conversam sobre o meu trabalho e aquela penca de outros assuntos que estão sempre a nos inquietar.

Zeca Barreto,

Que me lembrou várias vezes o preço das transgressões no território da Academia.

Fábio Guerra,

Que tem nos ensinado (a nós, do Gepec) que o título de uma tese/dissertação não precisa ser um samba-enredo, como preferem os pós-graduandos – graças a ele, consegui chegar a um título de ‘apenas’ meia dúzia de palavras, sem utilizar dois pontos! E à Cláudia também, que alimenta essas (e outras) reflexões com as quais o Fábio nos presenteia e principalmente nos surpreende.

Aninha Campos,

Que me ajudou a pensar muitas coisas, especialmente as da militância na profissão e na vida.

Adriana Pierini, Adriana Vicentini, Ana Aragão, Aninha Campos, Carlito Ferreira Silva, Célia Prudêncio, César Leite, Cláudia Ferreira, Ednaceli Damasceno, Eliane Greice Davanço Nogueira, Elisabete Melo, Ester Broner, Glória Cunha, Jacqueline dos Santos Morais, Liana Arrais Serôdio, Maíra Libertad Soligo Takemoto, Márcia Leardine, Maria Fernanda Pereira Buciano, Natalina Farias, Patrícia Infanger Campos, Renata Barrichelo Cunha, Rosana Dutoit, Tamara Abrão Pina Lopretti, Wilson Queiroz e demais colegas do Gepec,

Que foram generosos em ler o texto da pesquisa – antes da qualificação, antes da defesa ou nos dois casos – e opinar a respeito em um tempo bem curto e, ainda assim, contribuíram com sugestões valiosas para o trabalho.

Bia Proença, minha não mais secretária, mas querida sempre,

Que, entre muitas outras tantas várias coisas, me ajudou também com a organização dos dados da pesquisa.

Darci e Glorinha, fiéis ajudantes,

Que cuidam da qualidade de vida não só minha, mas também dos meus hóspedes, nos oferecendo de tudo um pouco: desde a comida que nos alimenta até uns palpites abusados de ocasião.

Adailton, meu médico,

Que cuida da minha saúde permanentemente: em consulta presencial, por e-mail ou telefone.

Telma Weisz,

Que foi por anos minha mestra e me ensinou muito do que eu sei.

Por fim e especialmente:

Agradeço muitíssimo aos profissionais das escolas,

Que aceitaram responder ao longo questionário inicial da pesquisa.

E mais especialmente ainda aos sujeitos que escreveram memoriais, porque foram agraciados com uma quantidade superior de demandas, que não ficaram sem resposta, além do que, tiveram a generosidade de autorizar a publicação de quaisquer trechos de seus textos, com os devidos créditos, quando esta não era a proposta inicial:

Ana Rita de Oliveira Pires, Aparecida Costa Soligo, Carla Ropelato, Carmen Melo, Conceição Moura, Débora Vaz, Edna Maria Martins Cabral, Elenita Beber, Eliane Greice Davanço Nogueira, Francisca das Chagas Lima Oliveira, Goia Midlej, Hercília Vituriano, Ilma Fátima de Jesus, Ivanilde Boa-Ventura Amaral, José Arbex, Juliana Leonelli, Katharine Caires Moucherek, Leika Watabe, Lúcia Pinheiro, Maíra Libertad Soligo Takemoto, Marliza Bodê de Moraes, Meireles Almeida, Mônica Fujikawa, Nalu Rosa, Nadja Fonsêca da Silva, Odair de Sá Garcia, Renata Barrichelo Cunha, Rosana Dutoit, Rosanea Mazzini, Rosângela Veliago, Socorro Lima Leal, Tereza Barreiros e Elisabete Melo, Regina Câmara, Rosa Maria Antunes de Barros, Sônia Mirio e Walter Takemoto (sendo que os cinco últimos participaram somente respondendo ao questionário final produzido a partir dos memoriais).

A todos vocês, meu muito obrigada. Se eu não os tivesse como meus 'outros' nessa jornada, esta história certamente seria outra.

Rosaura Soligo

Resumo

A problemática central desta pesquisa é a formação pessoal e profissional e o tema de investigação é a relação instituições-sujeitos, mais especificamente a relação entre instituições/organizações educativas e profissionais que nelas trabalham. Com o propósito de compreender como se dá essa relação, as mútuas influências que ocorrem e que tipo de profissional tem ações instituintes no ambiente de trabalho, foram tomados como instrumentos de produção de dados 32 memoriais de sujeitos principalmente da área da educação, que narram suas experiências mais significativas em uma ou mais instituições em que atuam ou atuaram. Os dados indicaram que os contextos de trabalho e a cultura que neles predomina, ao mesmo tempo em que são formativos, são também instituídos pelos sujeitos, ainda mais quando estes são militantes na profissão, característica do grupo de autores dos memoriais analisados. Foram dois os conceitos sistematizados ao longo da pesquisa a partir dos dados empíricos e das contribuições teóricas: *formação* e *militância na profissão*. *Formação*, entendida de um ponto de vista amplo, como o conjunto de experiências formativas ao longo da vida, ou seja, todas as experiências que produziram aprendizagens. *Militância na profissão*, definida como um tipo de atuação própria das pessoas que não poupam tempo e esforços para desenvolver um trabalho de qualidade, que não se satisfazem com nada que não seja ‘o seu melhor’, que em geral desempenham um papel instituinte não só no âmbito de sua atuação específica, mas na instituição como um todo. A resposta da pesquisa para a pergunta-título ‘Quem forma quem?’ é de que, a rigor, ninguém forma ninguém: o sujeito se forma a partir das oportunidades que tem, aquelas que se convertem em experiências de aprendizagem de fato, a partir de sua história anterior, do que valoriza e deseja, das relações que estabelece com o outro. Ao final, como resultado das lições aprendidas, são apresentadas algumas recomendações aos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas de educação e de formação, propósito colocado desde o início do trabalho. Também por essa razão, o registro da pesquisa é feito na forma de correspondências endereçadas a esses profissionais.

Abstract

The main aim of this study is the professional and personal formation and the investigational thematic is the relation between Institution and Subjects, specifically the relation between Educational Institutions/Organizations and their professionals. Intending to also understand this relation and the existing mutual influences and the type of professional that have “instituting” action at work, the instruments used to produce the data had been the 32 “memorials” written by the research subjects, most of them of the educational area, telling their most important experiences in the institutions in which they have worked during their professional life. The data indicated that the work context and its predominant culture are formatives and instituted by the subjects, at the same time, mainly when these subjects are militants on the profession, as the memorials’s authors. Two concepts were organized during the research through the empirical data and the theoretical contributions: *formation* and *militancy on the profession*. *Formation* means, in an ample point of view, the set of formative experiences during the life, or either, all the experiences that had produced learnings. *Militancy on the profession* means a type of characteristic performance of the people who don’t save time or efforts to develop a quality work, who are not pleased with less than their better work and do play “instituting” role not only on the scope of their specific performance, but on the entire institution. The answer to the question “Who does really educate?” is: nobody educates anybody, because the subjects form themselves through the existing opportunities that become real learning experiences due to their life history, values, desires, relations with another significant people. At the end, as results from the learned lessons, some recommendations are presented to the responsible ones for design and implement Education and Formation policies. For this same reason, the register of the research were written as a letter addressed to them.

Carta à Academia

Campinas, março de 2006.

Caros colegas

*Não sejas nunca de tal forma
que não possas ser também de outra maneira.*

Jorge Larrosa¹

*Não falo como você fala, mas vejo bem o que você me
diz.*

Legião Urbana

Este texto é, na verdade, uma justificativa.

Sinceramente, é quase um pedido de licença.

Fiz uma escolha em relação ao gênero discursivo em que documentaria minha pesquisa e, como essa escolha tem como efeito um resultado muito diferente do habitual, por respeito à tradição, me pareceu necessário justificá-la.

Optei por registrar a pesquisa na forma de cartas, no lugar de um gênero predominantemente expositivo como é o texto acadêmico convencional, por algumas razões que explico a seguir.

Em primeiro lugar, por uma razão política – se é que podemos assim tomá-la.

Sabemos o quanto escrever tem sido um desafio para os educadores do nosso país. Especialmente quando se tratam de textos mais formais, mais ainda quando são textos teóricos.

Pois bem, tenho uma hipótese antiga, compartilhada com outros pesquisadores e profissionais da educação, que o convite à escrita de cartas tem o poder de tornar o desafio possível para aqueles que têm dificuldade em colocar por escrito os seus dizeres. Porque o gênero, nesse caso, é muito familiar; a existência de um interlocutor explícito e real, com quem se vai ‘dialogar’ em um gênero conhecido, favorece a escrita; a perspectiva de tratar de assuntos que fazem sentido para ambos – autor da carta e destinatário – contribui para que as condições de produção não sejam tão adversas. E se há a possibilidade de ver o próprio texto publicado de alguma forma, então as possibilidades se ampliam e se potencializam.

Logo, se nos engajamos na luta pelo direito dos educadores tornarem públicos os seus textos, se temos esse compromisso político e também a disponibilidade de sermos solidários, talvez seja o

¹ Paráfrase feita por Larrosa, em *Pedagogia Profana: danças, piroetas e mascaradas*, do texto de original de Schelling (p.167).

caso de provocá-los então. Para que se animem a escrever mais, muito e sobre o que bem entenderem.

Mostrar que a carta é um gênero democrático, flexível, que admite contravenções e pode abrigar qualquer conteúdo, inclusive os resultados de uma pesquisa acadêmica, me pareceu uma provocação interessante nesse sentido.

Coincidentemente, há tempos o Professor Guilherme do Val Toledo Prado, meu orientador neste trabalho, vem buscando sistematizar um conjunto de conhecimentos em torno da idéia de ‘narrativas pedagógicas’ e de argumentos em favor dos gêneros narrativos como privilegiados para que os educadores documentem e socializem suas reflexões, suas experiências, seus saberes, sua produção intelectual.

Essa militância em favor da publicação dos textos dos educadores vem se desdobrando em vários projetos, alguns dos quais tenho participado como parceira, uma vez que essa é uma antiga bandeira também para mim. Dentre essas iniciativas, destaco apenas as que pude participar mais diretamente, como co-autora, e que muita gratificação me trouxeram: a elaboração de um texto destinado aos professores participantes do Proesf², a que chamamos *Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação*, buscando ao mesmo tempo motivá-los e subsidiá-los na escrita de seus memoriais; e a organização do livro *Porque escrever é fazer história.*, que, além de artigos que tratam da importância da escrita para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, reúne relatos de experiência de vários colegas que, em diferentes pontos do país, tomaram a escrita como recurso privilegiado de formação, em universidades, secretarias de educação e escolas.

Além da convicção da importância e da potência das narrativas, o desejo de apresentar algumas contribuições para os sistemas de ensino, manifesto já no projeto apresentado para o processo seletivo do Mestrado, justificou a opção por tomar os educadores – especialmente os gestores dos sistemas de ensino e suas equipes pedagógicas³ – como destinatários do registro da pesquisa. E por que não pelas cartas?

Mas há outros motivos que dão sentido à opção pelo texto narrativo, e mais especificamente pela carta. Ainda que, de certo modo, possamos considerá-los também políticos, alguns são predominantemente lingüísticos, outros, filosóficos.

Primeiro os lingüísticos.

Vejamos, de princípio, como Joaquim Dolz & Bernard Schneuwly (2004) definem o que é gênero:

Anteriormente, desenvolvemos a idéia metafórica do gênero como (mega-)instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades deste tipo de instrumento – como de outros, aliás – é que ele é constitutivo da situação: sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance; sem dúvida, esta é uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral – e, logo, um limite da

² Programa Especial de Formação de Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Campinas, resultado da parceria entre a Faculdade de Educação da Unicamp e municípios da região.

³ Neste texto, são chamados de gestores dos sistemas de ensino os secretários de educação e demais pessoas da área que tomam decisões em relação às políticas educacionais, especialmente aquelas que dizem respeito à formação destinada aos educadores em exercício. Quanto à expressão ‘formação em exercício’, denomina o conjunto de processos formativos que tem lugar quando os educadores já exercem a profissão. E o termo ‘educador’ é utilizado como sinônimo de ‘profissional da educação’.

metáfora instrumental.... [...] Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (p.52).

E, tal como escrevi em *Venho por meio desta...*, um dos capítulos de *Porque escrever é fazer história* (PRADO e SOLIGO, 2005, 2007, p.356).

Tomada a carta como um gênero que pressupõe essas três dimensões e consideradas as categorias abaixo (organizadas na seqüência Aspectos tipológicos / Domínios sociais de comunicação / Capacidades de linguagem dominantes)⁴, seguem algumas considerações sobre suas características textuais.

Vejamos então:

1. **Relatar** responde à necessidade de memorização e registro das ações humanas e pressupõe representar, pelo discurso, experiências vividas, situadas no tempo.
2. **Argumentar** responde à necessidade de discussão de questões complexas, problemáticas controversas, temas polêmicos e requer a tomada de posição pela defesa, refutação e negociação de pontos de vista.
3. **Narrar** diz respeito à produção de literatura ficcional e implica criar tramas, enredos, intrigas, no domínio do verossímil.
4. **Expor** responde à necessidade de comunicação de saberes e conhecimentos e implica apresentar temas, conceitos, explicações, conclusões.
5. **Descrever ações** relaciona-se geralmente à necessidade de elaborar instruções e prescrições e mobiliza a capacidade de regulação da ação do outro.

Pois bem, a carta se situa predominantemente no que apresentam os itens 1 e 2, porém comporta possibilidades relacionadas a todos os demais, como se pode verificar. Tanto porque pode ser eleita intencionalmente como um gênero para dizer o que prevêem os itens 3, 4 e 5 (por um desejo de transgressão ou por outras razões), como porque pode conter excertos de diferentes gêneros que, embora não se convertam em carta só porque nela foram inseridos ou anexados, por se alojarem em suas páginas, acabam se misturando com ela e, dessa forma, em um certo sentido, constituindo-a. Ao que tudo indica, esse fenômeno passa a ser mais recorrente e mais evidente a partir do momento em que se tornam disponíveis os recursos de edição – possíveis a partir da popularização do uso do computador para redigir – que permitem inserir no corpo do texto o que antes, em tempos de cartas manuscritas ou mesmo já quando datilografadas, por certo permaneceria na condição de anexos.

O fato é que a carta é um gênero epistolar. Conforme Ana María Kaufman & Maria Helena Rodríguez (1995):

⁴ Esquema adaptado a partir de Schneuwly, B., Dolz, J., *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pág 41 a 70.

Os textos epistolares procuram estabelecer uma comunicação por escrito com um destinatário ausente. [...] O grau de familiaridade entre emissor e destinatário é o princípio que orienta a escolha do estilo – informal ou formal.

[...] As cartas podem ser construídas com diferentes tramas, em torno das diferentes funções da linguagem⁵.

[...] Esses textos reúnem em si as diferentes classes de orações. As enunciativas, que aparecem nos fragmentos narrativos, alternam-se com as dubitativas, desiderativas, interrogativas, exclamativas, para manifestar a subjetividade do autor. Essa subjetividade justifica também o uso de diminutivos e aumentativos, a presença freqüente de adjetivos qualificativos, a ambigüidade lexical e sintática, as repetições, as interjeições (1995, p.37).

*Por fim, algumas considerações adicionais sobre o conteúdo e os efeitos das cartas pessoais, tomando como referência a obra de Michel Foucault (1992). Quando aborda a **escrita de si** em *O que é um autor?*, explica o pensamento de Sêneca a esse respeito⁶:*

A carta enviada atua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como atua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe. [...] Faz o escritor presente àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca de sua vida, das suas atividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas e infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata e quase física.

Escrever é mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. [...] A carta é simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário (por meio da carta que recebe ele se sente olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face. [...] A carta que, na sua qualidade de exercício, trabalha no sentido da subjetivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como bem próprio, constitui também e ao mesmo tempo uma objetivação da alma (1992, p.145).

Vale ainda ressaltar que a carta é um gênero de valor, um recurso valioso, mas muito pouco valorizado no mundo acadêmico. E certamente é preciso superar os preconceitos que com o tempo se cristalizaram e deram a esse gênero um lugar social inferior ao que de fato merece.

Bem, tomando como referência as escolhas de Kaufman & Rodríguez (1995), eu diria que as cartas que compõem este registro da pesquisa privilegiam tramas narrativas – porque apresento fatos, ações e acontecimentos que se articulam em torno de uma sucessão temporal ou causal – e tramas argumentativas – porque comento, explico, apresento ou confronto idéias, conhecimentos, opiniões, crenças, valores. Mas em determinados momentos, se organizam também em tramas descritivas – porque apresento especificações e caracterizações pautadas na

⁵ Kaufman & Rodríguez (*Escola, leitura e produção de textos*. Artmed, 1995) utilizam categorias diferentes das de Schneuwly & Dolz para classificar os textos. As autoras tomam como referência a função – informativa, expressiva, literária ou apelativa – e a trama – descritiva, argumentativa, narrativa ou conversacional: para elas, os gêneros textuais são o resultado do *cruzamento* entre função e trama.

⁶ Os trechos que seguem são palavras de Foucault, explicando Sêneca.

seleção de traços distintivos do que descrevo. E, do ponto de vista das funções da linguagem, predomina a função informativa, pois na maior parte do tempo o texto dá a conhecer aquilo a que se refere. Mas também estão presentes a função expressiva, quando minhas subjetividades aparecem; a literária, quando a intencionalidade estética produz os efeitos pretendidos; e apelativa, quando, mesmo através de recursos sutis de sedução, tento ‘ganhar’ o leitor para meus pontos de vista.

E, se a referência for as escolhas de Dolz & Schneuwly (2004), diria então que estas cartas se prestam ao mesmo tempo à preservação de memória e registro, à discussão e ao posicionamento em relação a questões por vezes controversas e à comunicação de tudo o que diz respeito à pesquisa – processos, lições aprendidas, saberes e conhecimentos produzidos. Ainda segundo esses autores – pelo menos nesse texto que utilizei como fonte principal – o registro da pesquisa na forma de cartas, tal como optei por fazer, seria então uma composição combinada pelo exercício de relatar, argumentar, expor e até mesmo descrever – mas não de narrar, uma vez que ambos utilizam o termo narrar apenas quando se trata dos gêneros literários ficcionais. A mim pareceu que a razão de diferenciarem relatar e narrar não é o fato de considerarem atividades lingüísticas completamente distintas, mas sim o fato de atribuírem características diferentes às capacidades de linguagem requeridas pelo que chamam de relatar – representar, pelo discurso, experiências situadas no tempo – e narrar – produzir literatura.

Pois isso que poderia ser apenas um detalhe, no caso, não é.

Então, nesse aspecto específico, por conta de escolhas que há muito me são caras, potencializadas depois pelas posições de meu orientador, assumimos uma pequena diferença com esses autores que, também eles, nos são caros. Assim, estamos chamando de narrativas os gêneros discursivos orais e escritos que eles separam em dois subgrupos: os que são resultados do ato de relatar – relato de experiência, depoimento, memorial, carta, diário, crônica do cotidiano, anedota, reportagem, notícia, biografia, relato histórico etc – e os que são resultado do ato de narrar – conto, fábula, lenda, mito, romance, biografia romanceada, novela fantástica etc.

Feitas as considerações de natureza lingüística, parece oportuno trazer agora a perspectiva de três autores que não separam os atos de narrar e relatar e abordam a questão da narrativa por outra via, com a qual nos identificamos completamente: os filósofos Walter Benjamin, Paul Ricoeur e Jorge Larrosa.

Benjamin (1987), dentre tantas afirmações instigantes, defende que a experiência é compartilhada através da narrativa e que a base de qualquer narrativa, ficcional ou não, é a própria experiência. Somos todos contadores de histórias, segundo ele... Quando? Quando produzimos ficção, relatos, memórias – narrativas cujo sentido só se constrói no olhar do outro, na relação com outras narrativas. E, com uma indagação, ele nos desafia a pensar se *‘a ligação que o narrador tem com sua matéria – a vida humana – não é uma relação artesanal. Se a sua tarefa não consiste, precisamente, em trabalhar a matéria-prima das experiências – as dos outros e as suas próprias – de uma maneira sólida, útil e única. Trata-se de uma transformação’* (p.56).

E Paul Ricoeur nos brinda com uma reflexão preciosa: *‘existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma relação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural’* (1985).

Na mesma linha de argumentação, Jorge Larrosa (2000) traz uma contribuição complementar:

Talvez os homens não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós. [...] Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser os restos desordenados das histórias recebidas? E isso a que chamamos autoconsciência ou identidade pessoal, isso que ao que parece tem uma forma essencialmente narrativa [segundo Ricoeur] não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? (p.22)

Quando se refere à forma essencialmente narrativa que parece ter a autoconsciência e a identidade pessoal, Larrosa cita Ricoeur (1985) em uma nota explicativa, onde se encontra o argumento de origem:

Nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas – tanto a ficção como a história verificável, nos provém de uma identidade (RICOEUR, 1985, p.213).

Com base nesses aportes, estamos aprofundando a compreensão do conceito de narrativa, tanto do ponto de vista lingüístico quanto filosófico. E sob a expressão ‘narrativas pedagógicas’ temos abrigado textos predominantemente narrativos, escritos pelos próprios educadores, que compartilham lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo, da pesquisa. São memoriais, novelas de formação, cartas pedagógicas, crônicas do cotidiano, depoimentos, diários, relatos de experiência e de pesquisa, dentre outros.

Dessa perspectiva, o registro de minha pesquisa na forma de cartas pretende ser uma narrativa pedagógica. Tanto pelo conteúdo, quanto pela forma.

Entretanto, a despeito dos argumentos que apresento, suponho que ainda assim possa soar estranha essa opção. Pois se trata de uma transgressão, reconhecimento. Afinal, a carta, enquanto gênero forjado historicamente – como todos os demais – não ‘nasceu’ como resposta à necessidade de registro das pesquisas acadêmicas...⁷ Mas bem sabemos que os gêneros também são mutáveis, à medida que necessidades outras passam a exigir que se transformem com o passar do tempo. É o que nos lembra Bakhtin desde sempre.

O fato é que eu quis experimentar essa possibilidade – a possibilidade de produzir uma narrativa pedagógica sobre a minha pesquisa. Tal como aconteceu com Paulo Freire, ‘fazia algum tempo um propósito me inquietava: escrever umas cartas pedagógicas em estilo leve...’. Quem dera elas possam, tal como as do Mestre, recolocar ‘a educação no espaço do coloquial e do afetivo

⁷ Depois que havia feito a escolha pelas cartas, tive oportunidade de ler *Cartas Londrinas - e de outros lugares sobre o lugar da educação*, de Regina Leite Garcia (como prefácio de Paulo Freire e Ana Maria Saul), que é a publicação de sua tese de pós-doutorado, pela Editora Relume Dumará (1995), o que de certo modo requalificou minha preferência, uma vez que se trata também do registro de uma pesquisa de pós-graduação.

[...] e reencontrar o essencial da educação – o diálogo que compartilha e provoca’.⁸ Quem sabe elas possam provocar respostas, o que, em princípio e no fim das contas, é a marca mais peculiar que elas têm...

Por falar em provocação, para encerrar esta carta de esclarecimentos, farei uma despretenhosa. Trata-se de um fragmento de *Venho por meio desta...*, carta-capítulo que escrevi para o livro *Porque escrever é fazer história* (PRADO e SOLIGO, 2005, 2007), a que já me referi anteriormente:

Se houvesse essa categoria, talvez pudéssemos dizer que os textos acadêmicos são antônimos das cartas.

Em geral, eles são impessoais. Elas não.

Em geral, eles escondem as intenções. Elas não.

Em geral, eles são difíceis. Elas não.

Em geral, eles são formais. Elas não.

Em geral, eles se fazem passar por outros. Elas não.

Em geral, eles não são produzidos com desejo. Elas sim.

Em geral, eles não são manipulados com prazer. Elas sim.

Em geral, eles não têm emoção. Elas sim.

Em geral, eles não são acessíveis. Elas sim.

Em geral, eles não são sedutores. Elas sim.

Em geral, eles não são procurados. Elas sim.

Em geral, eles são masculinos. Elas são femininas quase sempre.

Em geral. Apenas em geral. (p.382)

E, porque composto de cartas, por fidelidade ao gênero, este registro de pesquisa não tem a forma gráfica e as convenções tradicionais dos textos acadêmicos, mas, tanto quanto possível, das cartas⁹. Não me pareceu coerente proceder de outro modo. Porque o gênero que escolhemos para escrever conforma não só o modo de apresentação das idéias, mas também o uso de convenções que lhe são próprias.

São essas as considerações que me parecem importantes no momento, para explicar minhas razões.

Atenciosamente,

Rosaura Soligo

⁸ Citação do que diz Alípio Casali, na capa de *Pedagogia da Indignação* (Editora Unesp, 2000).

⁹ Por exemplo, a diferenciação para marcar as vozes que aparecem neste texto é somente entre a voz da autora e a dos demais (sujeitos, autores de referência etc.) que aparece graficamente marcada pelo uso de *itálico*, às vezes internamente aos parágrafos e às vezes com recuo (somente no caso de citações mais longas). Também o uso de aspas é marcado quase sempre por um sinal apenas e não dois, opção considerada esteticamente mais elegante no caso das cartas. E há outras tantas escolhas assim.

Carta aos destinatários¹

Campinas, março de 2006.

Caros gestores dos sistemas de ensino e profissionais responsáveis pela elaboração e implementação de políticas de formação

*Aprendemos todos os dias, durante todo o tempo.
Basta que para isso estejamos abertos e, assim sendo,
esse conhecimento adquirido, sempre se renovando
e posto em prática, contribui para as transformações
que vão acontecendo...*

Aparecida Costa Soligo²

Há 29 anos sou professora da rede pública. Porque iniciei minha trajetória profissional em 1978, com crianças e adolescentes de 4^a série, e porque me identifiquei a tal ponto com essa condição que hoje, mesmo não estando mais vinculada diretamente a uma sala de aula, não posso deixar de dizer que sou professora da rede pública. Minha alma profissional é de professora. Tudo o que realizei na educação tem a ver com essa condição. Inicialmente trabalhei com crianças na periferia de São Paulo, por mais de dez anos, parte deles como alfabetizadora. Depois passei a trabalhar como formadora de professores alfabetizadores na Secretaria Municipal de São Paulo, por ocasião da bem-vinda passagem do Professor Paulo Freire pela administração municipal, depois como coordenadora pedagógica de uma escola fundada por pais e, nos últimos anos, na assessoria a projetos de reorientação curricular e formação de professores do Ministério da Educação e de várias Secretarias de Educação. Sempre professora.

Encontrei muitas dificuldades para atuar como professora, muito mais do que nas demais funções que desempenhei. E preciso dizer isso de princípio, porque foram essas dificuldades que impulsionaram o meu envolvimento com os projetos nos quais trabalhei posteriormente.

Nunca desejei ser professora até pisar em uma sala de aula, depois de habilitada em um curso de Magistério de Ensino Médio, por insistência de minha mãe, professora da rede pública desde 1959, quando nasci. O convívio com o empenho cotidiano – para mim um sacrifício inexplicável! – de minha mãe para ensinar crianças da zona rural, as infinitas horas de planejamento solitário do trabalho e de preparação de materiais para os seus alunos, a

¹ Na verdade, são destinatários das Correspondências que documentam esta pesquisa todos os educadores, pesquisadores e demais profissionais interessados no tema da formação. Esta carta é endereçada, portanto, aos destinatários principais.

² A epígrafe desta Carta e as que constam das Correspondências que se seguem são da autoria de sujeitos da pesquisa ou citações por eles utilizadas, fragmentos de seus memoriais.

necessidade de separar-me dela e de meu pai quando ingressou como professora efetiva na fronteira do estado, a necessidade de trabalhar de dia e estudar à noite em outra cidade, foram apenas algumas das circunstâncias que, até os dezenove anos, me afastaram da opção pelo Magistério. Sempre que quis ser algo quando crescesse, quis ser psicóloga e quanto a isso nunca tive a menor dúvida.

Mas, professora habilitada a contragosto, estudante de Psicologia, militante do Movimento Estudantil na década de 70 e verdadeiramente interessada em conquistar independência financeira para poder fazer o que bem entendesse, fui parar em uma escola de Itaquaquecetuba, na grande São Paulo, para um primeiro trabalho, como professora substituta de uma 4^a série, no terceiro bimestre letivo. Impacto logo na experiência inaugural: eu pouco sabia que pudesse ajudar aqueles alunos! Nem o curso de Magistério e nem os dois anos já estudados na Faculdade de Psicologia me ofereciam o subsídio necessário para ser uma profissional competente. A única coisa que eu poderia oferecer àquelas crianças pobres era o que eu conseguisse aprender pelo meu próprio empenho, com a minha garra e por coerência com o meu compromisso ideológico com os filhos da classe trabalhadora – para utilizar uma expressão comum na época.

Talvez seja exatamente esse o momento em que escolhi a minha profissão e em que dei o primeiro passo no meu processo de autoformação, que nunca mais deixei de cultivar.

Desde então sou professora e é disso que eu gosto. Nunca fui, nunca mais pretendi ser e creio que jamais serei psicóloga (pelo menos, não profissionalmente). Fugi durante toda a adolescência da opção pelo Magistério, mas fui pega pelo estômago, como dizem os orientais.

A reflexão sobre minha condição de professora da escola pública e sobre a de meus colegas em igual condição cristalizou em mim uma certeza: seria menos complexo lutar por um processo de formação dos professores em exercício, que pudesse subsidiá-los em seu trabalho cotidiano, do que por transformações radicais nos cursos de formação inicial que de modo geral – conforme indicam os dramáticos índices de fracasso escolar – não os têm habilitado adequadamente para a profissão.

Assim passei a atuar em projetos que pudessem subsidiar os professores para, em exercício, desenvolverem os saberes profissionais necessários para ensinar mais e melhor aos seus alunos, principalmente aqueles, com restrito repertório, que freqüentam a rede pública desde que o acesso à escola começou a tornar-se realidade.

Nos últimos dezoito anos, tenho me dedicado a esse tipo de projeto e o que pude constatar é que na área educacional a formação em exercício acaba tendo inevitavelmente – pelo menos no caso do Brasil – uma função compensatória em relação à formação inicial. Essa circunstância parece conferir ainda mais importância formativa aos dispositivos de inserção profissional e formação em exercício e à cultura institucional predominante nos locais de trabalho e nas redes de ensino.

Conforme indicam os *Referenciais para a Formação de Professores* (SEF/MEC, 1999),

Cada instituição constitui sua própria cultura, que é formadora de seus membros; por outro lado, a identidade e cultura da instituição são construídas pelo coletivo de profissionais que dela fazem parte. O coletivo tem, portanto, uma função socializadora e formadora – e os modos de organização e funcionamento institucionais devem favorecer que essa função esteja a serviço do desenvolvimento profissional de todos que nela atuam.

[...] Os modos de organização e funcionamento de uma instituição educativa têm um papel decisivo na formação de seus profissionais. Podem favorecer, dificultar ou impedir, em maior ou menor grau, formas adequadas de atuação, espaços e tempos de trabalho e estudo coletivo, discussão sobre a prática educativa e, principalmente, relações de trabalho democráticas (p.115).

Quando se trata da formação de professores em exercício, a prática tem mostrado que não bastam investimentos em sua capacitação pessoal, por meio de cursos promovidos no âmbito das Secretarias de Educação, reunindo profissionais de diferentes escolas. Por melhores que sejam – e já estive envolvida muito de perto com algumas excelentes iniciativas desse tipo – não são suficientes para impulsionar as transformações que se fazem necessárias na prática pedagógica das escolas.

Muitas vezes, o professor participa desses cursos e/ou grupos de formação, encontra caminhos para melhorar o seu trabalho com seus alunos – quando de fato há qualidade no que lhes é oferecido –, sofre na pele as conseqüências provocadas pela consciência de que deve redirecionar a sua prática e depois tem que enfrentar outras tantas adversidades que ainda se observa em boa parte das escolas: o conservadorismo de muitos colegas, um coordenador pedagógico que nem sempre tem liderança e formação adequada para colocar as contribuições trazidas pelos professores a serviço dos demais, um diretor que não raro coloca obstáculos às mudanças... e mais toda a sorte de dificuldades peculiares em um processo desse tipo.

Minha experiência pessoal de transformação da prática como professora alfabetizadora foi marcada por características como essas e o que há anos tenho ouvido de professores e de outros profissionais da educação que tentam melhorar o seu trabalho são relatos muito semelhantes.

Esta pesquisa tem como propósito principal compreender melhor esse tipo de processo e algumas das relações que se estabelecem entre instituições e profissionais, para contribuir de algum modo com a formulação e desenvolvimento de políticas e programas educacionais mais adequados.

Penso que assim poderia somar-me aos que vêm se empenhando para a superação do lastimável fenômeno a que Isabel Alarcão (2001) se refere, quando revela suas preocupações com a falta de convergência entre a produção acadêmica e as reais necessidades dos profissionais da educação:

Se reconheço e aceito a complexidade da realidade e a dificuldade em dar sentido às suas manifestações, sinto na crescente pujança da investigação educacional uma esquizofrenia múltipla e alguma falta de coerência interna e externa.

São várias as manifestações de colisão, não sistematicamente explicada, entre estudos, fatos e opiniões, como continua a ser evidente a colisão entre investigação em educação e prática educativa, não obstante os grandes esforços que estão sendo feitos para ultrapassá-la.

Preocupa-me que as condições atuais da investigação em educação possam levar autores de indiscutível responsabilidade, como David Hargreaves (referido em Tooley, 1998), a afirmar que a investigação em educação não merece o dinheiro que consome, é de pouco valor e afastada da prática educativa.

É evidente que afirmações dessa natureza não se aplicam a todas as investigações e cada um de nós seria capaz de encontrar exemplos de estudos que não se enquadram no sentido dessa afirmação. Mas serão estes a regra ou a exceção? (ALARCÃO, 2001, p.116).

O desejo de somar-me aos pesquisadores que têm produzido contribuições relevantes para os sistemas de ensino, para as escolas e para os seus profissionais foi a motivação que me impulsionou e me inspirou desde que participei do processo seletivo para o Mestrado e durante todo o percurso desta pesquisa.

É por essa razão que considerarei justo endereçar a vocês o texto que a documenta e assumi o desafio de fazê-lo por meio de cartas que narram o processo da pesquisa, as reflexões que me foram possíveis do lugar de pesquisadora e os resultados a que chegamos – eu e os parceiros solidários que, também eles, se somaram nessa caminhada.

Saudações fraternas,

Rosaura Soligo

Correspondência I - 'A que será que se destina?'

Campinas, abril-maio-junho de 2006.

Caros gestores dos sistemas de ensino e profissionais responsáveis pela elaboração e implementação de políticas de formação

Na imensa maioria das vezes, você já sabe o que se espera de seu trabalho e você se conforma à expectativa geral, para garantir os lucros e dividendos do bom comportamento. A inversa também é verdadeira: o sistema invisível de punições e recompensas reserva a 'geladeira' para quem não obedecer às regras estabelecidas. No meu caso específico, tive a sorte de contar com uma formação intelectual e política sólida o suficiente para manter as minhas convicções e brigar por elas, sem jamais fazer algo contrário ao que determinava a minha consciência. Isso tem um certo preço? Tem.

José Arbex²

Não se pode esquecer que as experiências estão conectadas com a 'cultura, entre os campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade', conforme nos lembra Michel Foucault. Assim, as experiências que vivemos emergem no campo de possibilidades, mas também de limitações.

Carla Ropelato

Em primeiro lugar, peço a paciência de vocês, caros educadores, para a leitura do texto talvez mais denso, dentre todos os que compõem estas Correspondências. Esse é, entretanto, um procedimento necessário no registro de um trabalho de investigação.

Aqui apresento a fundamentação teórica geral da pesquisa, o enfoque, as questões que se colocaram como desafios e os objetivos decorrentes. A opção por tratar desses aspectos em uma mesma correspondência apóia-se no entendimento de que a inter-relação entre eles aconselha uma abordagem articulada. Nas demais Correspondências alguns conceitos aqui apresentados

¹ Verso da canção *Cajuína*, de Caetano Veloso.

² Os autores das epígrafes desta Correspondência são sujeitos da pesquisa e os respectivos textos são fragmentos de seus memoriais.

serão aprofundados e outros, que destes se desdobram, serão introduzidos no contexto em que fazem mais sentido, conforme verã adiante.

No projeto inicial apresentado à Faculdade de Educação da Unicamp, anunciei algumas possibilidades teóricas que me pareciam adequadas para abordar a questão central da pesquisa³, tanto porque essa é uma exigência colocada pela Universidade, como porque, se queremos ser conseqüentes, é preciso que tenhamos alguma idéia de por onde pretendemos caminhar. Afinal, como se costuma dizer por aí, o olho vê o que a gente sabe.

Pois bem, no projeto está dito o seguinte:

“Dada a natureza da temática que escolhi, esta pesquisa terá como suporte teórico contribuições da antropologia sobre o conceito de cultura e formulações mais recentes sobre a cultura das instituições.

Tal como Pérez Gómez (2001), considero cultura

como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. Como conseqüência de seu caráter contingente, parcial e provisório, ela não é um algoritmo matemático que se cumpre indefectivelmente. Deve ser considerada sempre como um texto ambíguo, que é necessário interpretar indefinidamente (Bruner, 1992). Por isso, viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la. A cultura potencializa tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo em que restringe o horizonte da imaginação e prática dos que a vivem. Por outro lado, a natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual (p.17).

E, em uma perspectiva de certa forma coincidente, com a qual me identifico, Carlos Matus (1997) enfatiza o papel do homem no processo de construção social:

Tudo o que apreciamos e de que padecemos na realidade foi criado pelo homem, exceto a natureza intocada. Os valores, as ideologias, as instituições, as organizações, os sistemas, os partidos políticos, o poder de uns e a fraqueza de outros, os bens e os serviços, são parcelas resultantes de um processo de produção social muito complexo.

Nada se cria do nada: o que existe foi criado a partir dos mais variados recursos escassos – o poder político, os conhecimentos, as capacidades organizacionais, os recursos econômicos e o tempo, dentre outros. O ator desse processo de produção social é o homem, que se expressa mediante organizações e indivíduos que se

³ A questão central indicada no projeto de pesquisa – influências da cultura institucional na formação e atuação de profissionais da educação – era praticamente a mesma, mas estava formulada de modo ‘enviesado’, tal como explico mais adiante.

destacam na luta para alcançar objetivos que são, às vezes, transitoriamente incompatíveis, às vezes, de transitória orientação cooperativa.

*Esse processo de produção social conjuga muitos atores que **não obedecem a uma mesma ordem**. A estrutura social não é uma estrutura hierárquica, e não há probabilidade de que um chefe, mediante as ordens que dê, consiga dar coerência ao processo. O processo de produção social é um **jogo competitivo entre desiguais**, sujeito a regras que, por serem historicamente cumulativas, ao mesmo tempo em que impedem o caos do processo, regulam as vantagens adquiridas por uns em detrimento de outros (MATUS, 1997, p.143).*

Denise Najmanovich (2001), por sua vez, enfatiza a relação sujeito-mundo, como fruto de uma mútua definição:

*Pensar na emersão sincrônica do sujeito e do mundo na experiência contextualizada, corporalizada e histórica. [...] Considerar uma multiplicidade de formas de percepção do sujeito encarnado em co-evolução com o seu ambiente. O mundo vivencial não tem uma existência independente, não pertence a uma esfera transcendente, mas, como afirma Antonio Machado⁴: **se faz caminho ao caminhar**' (p.27).*

Compreender como ocorrem essas inter-relações, me parece, é um grande – e instigante – desafio epistemológico. Para compreendê-las, em um contexto mutante como o que hoje vivemos, é imprescindível aprofundar o estudo de outras questões – especialmente as que dizem respeito aos processos de construção da identidade e de produção de conhecimento profissional, às formas pelas quais se dão as mudanças de paradigma na educação, às características de contextos e metodologias que favorecem a aprendizagem dos educadores e a transformação de concepções e práticas cristalizadas pela cultura predominante.

Por certo, durante o desenvolvimento da pesquisa, ainda outras questões se mostrarão relevantes. Qualquer que sejam elas, entretanto, entendo que devam contribuir para a formulação de

propostas que se dispõem a transcender à exclusiva preocupação pela capacitação individual e pela transformação pessoal, incluindo também uma preocupação explícita com a reconstrução social, reconstrução que nos ajude a nos aproximar de um mundo em que esteja ao alcance de todos o que desejamos para nossos filhos. Este é o único tipo de mundo que nos satisfaria e nada, nem sequer as coisas tão sagradas como o ensino reflexivo e a pesquisa-ação, merece nosso apoio, salvo que nos ajude a nos aproximar desta ordem de mundo (ZEICHNER, 1995, p.387).

No momento, esta é a perspectiva que me parece conseqüente”.

Como era mesmo de se esperar, durante o percurso, novas questões foram surgindo, principalmente quando o processo de pesquisa se aprofundou a partir da produção dos dados, do que eles foram revelando e da reflexão que me foi possível a partir deles. E outras, que a princípio pareciam centrais, se mostraram secundárias frente aos dados. Penso que não poderia ser de outra forma...

⁴ Poeta espanhol, cujo verso original é 'Caminante no hay camino, se hace el camino al andar...'

Nesse sentido, abro aqui um parêntese para (antes de abordar os temas centrais e os propósitos deste trabalho) tratar de algo igualmente relevante e que está na base do conhecimento que pude produzir como resposta a algumas das questões colocadas no projeto inicial, as que se somaram durante o trabalho e as que me inquietam na vida.

Falo da possibilidade de pensar **com e a partir** do outro, dos outros, dos meus outros, de outros outros.

Acredito que o processo de construção de conhecimento é uma experiência pessoal e, por isso mesmo, intransferível. Mas acredito também que a experiência pessoal só se torna possível social e culturalmente, ou seja, é fruto das oportunidades a que tivemos acesso até então, do efeito que elas exerceram sobre nós e da forma como interagimos com elas. A esse respeito, muitos autores já se posicionaram e aqui destaco apenas alguns com os quais dialogo neste momento e cujas contribuições retomo mais adiante – Pérez Gómez, Matus, Najmanovich, Zeichner, Marie-Christine Josso, Rui Canário e, a despeito de não ser esse o foco principal de seus trabalhos, pela perspectiva que analisam a relação entre o homem e o mundo social em que está inserido, também Norbert Elias e René Lourau.

Em se tratando do conhecimento produzido no âmbito de uma pesquisa, penso que as oportunidades passam necessariamente pelas possibilidades de interlocução com todos que de alguma forma acrescentam à reflexão da qual ele resulta.

E aqui não estou querendo dizer que esse tipo de reflexão é de natureza estritamente cognitiva, de forma alguma. Aliás, nada é estritamente cognitivo, ou talvez pudéssemos dizer que tudo é cognitivo, porque somos pessoas que pensamos-e-sentimos ao mesmo tempo e pensamos também porque sentimos e sentimos também porque pensamos.

Concordo com Clarice Lispector (1999) quando diz que

Entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra outrem. Além do mais, exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar. Exige-se tanto de quem ouve as palavras e os silêncios – como se exigiria para sentir. Não, não é verdade. Para sentir exige-se mais (p.23).

Contribuem para o nosso processo de construção de conhecimento todos os que reconhecemos como nossos outros e que, por isso mesmo, podem contribuir conosco. Os pensadores que fundamentam teoricamente o que pretendemos compreender e também aqueles que ‘nos assistem pensar’: as pessoas com as quais temos intimidade suficiente para compartilhar o nosso processo de elaboração das idéias, um processo quase sempre difícil de acompanhar, por vezes impossível, afinal a experiência de cada um, ao fim e ao cabo, é mesmo pessoal e intransferível. Na Carta de Agradecimentos cito alguns desses meus queridos e espero ter sido suficientemente justa com eles.

Mas há ‘outros outros’, além desses: os personagens dos filmes que assistimos e dos romances que lemos, os figurantes das aparentemente sem conseqüência passagens do cotidiano, os estranhos com os quais nos deparamos em nossas viagens e em nossos sonhos, os amigos que despreziosamente nos dizem coisas sobre as coisas, que algum tempo depois tomamos como

ensinamentos... Muitos outros. Quando o que queremos compreender tem a ver com as coisas da cultura, até os anônimos da rua podem acrescentar novos ingredientes, novos ensinamentos⁵.

Os pensadores, como sabemos, são os interlocutores convencionais em um percurso de pesquisa, não há muito que dizer a esse respeito. Estes últimos que citei, em geral são pouco considerados, pois às vezes não temos muita consciência do papel que jogam em nossa experiência de aprendizagem – mas para o tipo de temática que me propus a investigar eles têm significativa importância. Entretanto, aqui, quero destacar o papel nuclear que tiveram aqueles que me ‘assistiram pensar’: meu orientador, meu grupo de pesquisa e alguns familiares e amigos especiais. Não poderia deixar de integrá-los a estas considerações teóricas, porque eles são, cada um a seu modo, co-autores do conhecimento que me foi possível produzir.

Além de registrar os créditos de autoria a esses companheiros de jornada, com esse breve depoimento pretendo anunciar, a partir de minha própria experiência, a concepção de sujeito que atravessa todo o meu trabalho – não este apenas.

No esforço de tematização desse lugar de sujeito colocado a todos nós, Pérez Gómez (2001) traz algumas contribuições importantes, que tomo como aporte conceitual:

O sujeito constrói sua cultura experiencial, seus esquemas de pensamento, sentimentos e condutas com os materiais que o meio oferece a suas atividades e experiências, mas cada um os modula de maneira singular – e de forma irrepitível – devido às peculiaridades de seu próprio processo biográfico, de encontros, imaginação, fantasias, equilíbrio, satisfações e frustrações. [...] O construtivismo cultural (Vygotsky, Wertch, Bruner, Rogoff, Cole) compartilha a premissa básica da interação ativa entre a realidade e o sujeito na construção dos conhecimentos, dos sentimentos e das condutas, mas prioriza a importância do pólo social e cultural no desenvolvimento do psiquismo. A mente humana se constitui e se realiza ao utilizar a cultura humana (p.213).

Ainda que alguns dos autores que tomo como referência teórica não façam uso da palavra ‘sujeito’ – mas ‘homem’, ‘indivíduo’, ‘ator’... –, entendo que a matriz filosófica na qual assentam suas convicções a respeito dos temas que abordam me permite considerar que, em relação ao lugar do ser humano (como sujeito) no contexto social, da cultura e das instituições, estamos todos de acordo. Além do que essa é uma palavra valiosa para sugerir a condição de protagonista, que, segundo penso, é coerente com esse lugar que cabe a todos nós.

Mas a que mesmo se destina?

Desde o projeto original, minha hipótese era de que a compreensão do papel exercido pela cultura das instituições na formação e atuação dos profissionais que nelas trabalham e do papel assumido por eles, especialmente por aqueles que são militantes na profissão⁶, poderia trazer luz à reflexão sobre conteúdos, metodologias e contextos favoráveis para a formação dos educadores.

⁵ Por que, por exemplo, muitas mulheres coreanas usam sapatos maiores que os pés? Por que muitas mães inglesas amarram seus filhos a elas em coleiras de braço a invés de segurar-lhes pelas mãos? O que justifica que um país inteiro utilize o sentido invertido no trânsito e também a direção dos veículos, como ocorre na Inglaterra? Por que no dia 23 de abril, dia de São Jorge, as pessoas se dão livros e flores em Barcelona? A observação – e o estranhamento – dessas (e outras tantas) construções culturais também me ensinou sobre o tema da pesquisa.

⁶ O conceito de militância na profissão será abordado mais adiante.

Entretanto, somente muito tempo e muitas leituras depois, no vai-e-vem das idéias em busca de um título que fosse de fato emblemático do que a pesquisa pretende responder é que o foco principal se evidenciou. Como a essa altura os dados produzidos já me haviam obrigado a redimensionar a profusão de questões apresentadas no projeto, acabei encontrando, a uma só vez, foco e título: **Quem forma quem? – Instituição dos sujeitos.**

A perspectiva que me pareceu mais compatível com o tom geral do trabalho é, pela pergunta, revelar a busca das recíprocas influências no processo de formação e, pela afirmação que se segue, sugerir o posicionamento teórico a respeito desse processo e da relação entre instituição e sujeito. Assim, a expressão ‘instituição **dos** sujeitos’ pretende afirmar três possibilidades ao mesmo tempo: a de instituição **composta de** sujeitos, tomados como participantes ativos, o que poderia metaforicamente sugerir que ela **é deles**; a instituição dos sujeitos **como uma ação de sujeitos que instituem**; e a instituição dos sujeitos **como uma ação que incide nos sujeitos**, instituindo-os.

Para essa escolha, contribuíram fundamentalmente alguns dos conceitos abordados por Norbert Elias e René Lourau.

Elias (1994) organiza sua argumentação sobre a relação entre o homem e a sociedade baseado na expressão ‘sociedade **dos** indivíduos’ e diz a razão:

É incomum falar-se em uma sociedade dos indivíduos. Mas talvez isso seja muito útil para nos emanciparmos do uso mais antigo e familiar que, muitas vezes, leva os dois termos a parecerem simples opostos. [...] As palavras de que dispomos, os conceitos que influenciam decisivamente o pensamento e os atos das pessoas que crescem na esfera delas, fazem com que o ser humano singular, rotulado de indivíduo, e a pluralidade das pessoas, concebida como sociedade, pareçam ser duas entidades ontologicamente diferentes (p.7).

Afirma que é preciso libertar o pensamento da compulsão por esse tipo de entendimento, o que só é possível quando se estabelece um novo modelo de análise da maneira como os seres humanos individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade. Com essa perspectiva, pretende tematizar alguns aspectos da relação entre indivíduo e sociedade que permaneceriam inacessíveis se o ser humano continuasse a ser concebido como um **eu** destituído de um **nós**.

René Lourau, ao discutir a relação entre os conceitos de *instituinte* – a capacidade de inovação e contestação – e *instituído* – o que é estabelecido, ‘tornado norma’ –, argumenta que a oposição entre essas duas instâncias mascara sua articulação no conceito de instituição, que para ele é muito mais do que uma organização social e/ou um sistema de regras que regula a vida dos indivíduos. Para explicar essa relação, diz que *‘se o homem sofre as instituições, também as cria e as mantém por meio de um consenso que não é somente passividade diante do instituído, mas igualmente atividade instituinte, a qual, além disso, pode servir para pôr em questão as instituições’* (apud ALTOÉ, 2003, p.73).

Tomar de empréstimo essas idéias para fundamentar, ainda que por analogia, o foco central deste trabalho de pesquisa me pareceu uma escolha teórica necessária.

Embora Elias não aborde exatamente a relação instituição-sujeitos tampouco faça referência a sujeitos em sua expressão emblemática (sociedade **dos** indivíduos), e embora Lourau – com suas relações entre instituinte, instituído, instituição e institucionalização – vá muito mais longe do

que pretendo chegar com minhas reflexões a respeito, considere legítimo apoiar teoricamente algumas escolhas nas posições que eles defendem.

Essas são algumas das razões principais que contribuíram para a escolha de um título que se pretende síntese de uma pesquisa cuja questão central é ampliar a compreensão das relações formativas entre sujeitos profissionais e suas instituições de trabalho. Para tanto, o desafio no percurso foi encontrar algumas respostas para outras tantas questões decorrentes:

CARACTERÍSTICAS E OPINIÕES DOS SUJEITOS

- O que os profissionais que aceitaram ser sujeitos da pesquisa consideram o melhor e o pior das instituições em que trabalham?
- Que experiências foram/são mais formativas para esses profissionais, especialmente para aqueles que têm uma relação de militância com o trabalho?
- Que características comuns tem esse tipo de profissional?

CONTEXTO/CULTURA INSTITUCIONAL

- Que contextos favorecem a formação e a atuação profissional?
- Que influências a cultura predominante, os modos de organização e o funcionamento da instituição educativa em que se trabalha exercem nos educadores?
- Que influências os educadores exercem na cultura, nos modos de organização e no funcionamento da instituição educativa em que trabalham?
- Seria possível criar, nas instituições formadoras, condições favoráveis para que os educadores desenvolvam algumas atitudes que revelam um nível superior de profissionalismo em relação ao trabalho, tal como as que caracterizam aqueles que são militantes na profissão?

LIÇÕES APRENDIDAS / A COMPARTILHAR

- Quais seriam as informações mais relevantes a serem compartilhadas com os responsáveis pela definição e implementação de políticas de formação, tendo em conta as respostas encontradas para as questões acima e os resultados da pesquisa como um todo?

Para tanto, foi necessário analisar:

- a opinião que possuem os sujeitos da pesquisa a respeito das circunstâncias e experiências que influenciaram/influenciam positiva e negativamente a sua formação pessoal e profissional e sua atuação no trabalho;
- se os sujeitos demonstram ter consciência do que foi/é relevante para o seu processo formativo e do papel que desempenham nas instituições em que trabalham;
- o que há de coincidente e/ou semelhante nas respostas de todos os profissionais envolvidos na pesquisa, observando se elas configuram aspectos generalizáveis,
- os dados apresentados por profissionais que relatam situações em que a cultura predominante na instituição influenciou positiva ou negativamente sua formação e sua atuação, buscando identificar semelhanças em um e outro caso;

- se há situações em que, a despeito de um contexto e uma cultura desfavoráveis à formação e atuação dos profissionais, alguns superam essa circunstância – e, nesse caso, o que explicaria esse processo;
- a partir dos resultados da pesquisa, que recomendações poderiam contribuir para que as agências formadoras dêem a devida importância ao caráter formativo das instituições, especialmente no que se refere aos aspectos culturais e ao contexto de trabalho, e organizem políticas e programas educacionais tendo em conta essa evidência.

As palavras, os sentidos pretendidos e o desejo de comunicá-los

Há muito já se disse, e eu concordo, que a possibilidade de comunicação de fato reside na máxima aproximação possível entre o que se pretendia dizer, o que efetivamente se disse e o que pode ser compreendido.

Por essa razão, penso que é fundamental compartilhar desde já os sentidos atribuídos a certas palavras recorrentes no texto – aquelas que expressam conceitos-chave da pesquisa – para firmar minha tentativa de acordo pelo menos em relação aos sentidos pretendidos. Muito embora, sei o quanto essa aproximação não passa de uma tentativa, quase sempre sem êxito. Lourau diz uma coisa linda a esse respeito: *‘A deriva de sentido é parte do trabalho do conceito, já que o conceito, como a madeira de construção, trabalha’* (apud ALTOÉ, 2003, p.188).

Como meu desejo de comunicar no momento é superior a essa evidência a que se refere Lourau – que, pelo que posso compreender, é uma outra forma de dizer que os conceitos se reificam, que às vezes tem ‘vida própria’, a despeito do propósito de quem os cria ou deles faz uso – me ocupo agora com as devidas explicações...

Além das justificativas teóricas sobre a escolha do título e foco da pesquisa, baseadas no pensamento de Elias e Lourau e das concepções de cultura e sujeito, apresentadas anteriormente, outros três conceitos merecem ser destacados pela importância que possuem no conjunto: formação, formação profissional e militância na profissão. São conceitos cuja relevância se confirmou a partir dos dados produzidos e que serão aprofundados na Correspondência V, de análise desses dados.

A formação

No contexto desta pesquisa, formação – tomada de um ponto de vista mais amplo – coincide com o conjunto de experiências formativas ao longo da vida, ou seja, todas as experiências que produziram aprendizagens: o convívio com familiares e/ou pessoas significativas desde a infância, a escolaridade/a vida acadêmica, o estudo, as leituras, o acesso às mídias, a pesquisa, a produção escrita, as amizades, as viagens, as situações-problema vividas, a reflexão pessoal e compartilhada, a interlocução com pessoas tomadas como referência, a discussão das idéias, a psicoterapia, a militância em grupos ou movimentos, a participação nas instituições, a atuação profissional, o contato com a espiritualidade, a possibilidade de fruir das artes, das manifestações culturais, da literatura e de todo tipo de conhecimento...

Para que uma experiência seja considerada formativa, diz Marie-Christine Josso (2002) que é preciso falar do ponto de vista da aprendizagem, pois esse tipo de experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saberes, sentimentos e tudo o mais que caracteriza a

subjetividade e as identidades do sujeito – ‘*A formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa*’ (JOSSO, 2002, p.35). A autora afirma que quando utiliza esse conceito está considerando duas dimensões: a experiência existencial que implica a presença ativa do ser psicossomático e suas qualidades socioculturais, em uma plasticidade dinâmica – perspectiva convergente à dos demais autores que discutem o lugar da experiência na formação e aqui eleitos como interlocutores.

Esse enfoque da formação, como equivalente às experiências formativas do sujeito ao longo da vida, é semelhante ao que Pérez Gómez (2001), dialogando com Basil Bernstein, define como cultura experiencial:

A plataforma cognitiva, afetiva e comportamental sobre a qual se assentam as interpretações acerca da realidade, os projetos de intervenção nela, os hábitos essenciais e os comportamentos cotidianos. É obviamente uma cultura poderosa para o indivíduo, porque foi gerada ao longo de sua experiência, constitui a base de suas interpretações dos fenômenos naturais e sociais, e a arquitetura lógica de suas decisões e atuações (p.205).

Segundo ele, são processos estreitamente ligados ao complexo e incerto território da interação biográfica de cada sujeito com o seu cenário vital, onde se formam as plataformas, estruturas ou esquemas de pensamento, sentimento e atuação.

A formação profissional

Tal como aqui é abordada, formação profissional é o conjunto de experiências formativas relacionadas direta ou indiretamente ao exercício da profissão: aquelas cuja finalidade explícita é subsidiar a atuação no trabalho – o curso de habilitação e as demais oportunidades de desenvolvimento profissional – e as que contribuem de modo indireto – portanto, coincidentes com boa parte das experiências de formação geral acima relacionadas. Nesse sentido, a perspectiva teórica é a apresentada por Rui Canário (2000), que, entre outras contribuições, propõe que o contexto de trabalho seja tomado como objeto de reflexão e pesquisa no âmbito das práticas de formação. E embora aqui não utilize a expressão *formação profissional*, a ela se refere em outras palavras quando explicita o seu posicionamento:

Se é hoje irrecusável que os contextos de trabalho representam um elevado potencial formativo, a condição necessária para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é, para que a experiência se constitua em saber, é a de fazer do próprio exercício de trabalho um objecto de reflexão e pesquisa, pelo que nele estarão directamente implicados (CANÁRIO, 2000, p.45).

O autor discute que para tanto é preciso criar dispositivos e dinâmicas formativas no ambiente de trabalho que funcionem como contextos favoráveis para que os profissionais transformem as experiências em aprendizagens, a partir de um processo autoformativo. Na mesma linha de argumentação de Josso e Pérez Gómez, afirma que

O reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como pessoa. Neste sentido, o processo de

formação permanente é indissociável de uma concepção inacabada de ser humano [...], de 'produção de si, por si' (CANÁRIO, 2000, p.109).

Defende ainda que é a dimensão coletiva e interacional que amplia a possibilidade de aprendizagem do sujeito na organização em que trabalha e – dando à expressão um sentido metafórico – a possibilidade de as organizações aprenderem, de reforçarem a sua capacidade autônoma de mudança.

Essa concepção pressupõe como formativas as situações em que se articulam o conhecimento profissional e a reflexão sobre a prática para, com os pares, responder a desafios e problemas colocados no contexto do trabalho – o que demanda, evidentemente, criar as condições para que esse processo aconteça.

A militância na profissão

Essa expressão foi definida no âmbito da pesquisa para nomear um tipo de atuação que vai muito além do exercício responsável da profissão e que é próprio de pessoas que não poupam tempo e esforços para desenvolver um trabalho de qualidade, que agem de modo ético e não-alienado, se pautam pela coerência entre discurso e ação, são comprometidas com os resultados do que fazem, consideram genuinamente os sujeitos a quem a sua prática profissional se destina, investem na própria formação, enfrentam de modo criativo desafios e situações-problema colocados pelo trabalho, refletem criticamente, produzem conhecimento – pessoas que têm, por assim dizer, uma relação estética com o trabalho, que não se satisfazem com nada que não seja ‘o seu melhor’.

Esse tipo de profissional é o que me parece pertinente considerar um ‘sujeito implicado’. A despeito de haver hoje um uso bastante diversificado e abusivo desse conceito, tal como nos alerta Lourau (apud ALTOÉ, 2003) – mas é também ele a nos lembrar que a deriva de sentido ‘faz parte’... –, não acho justo deixar de utilizá-lo aqui, onde assume quase que o lugar de conceito inclusor. A que derivação do conceito me refiro? A esta. Explicitada acima.

São os profissionais mais capazes, mais competentes? Nem sempre. Porque o que conta nesse caso é o compromisso com a superação de si mesmo em busca da melhor atuação possível e não o fato de apresentar uma performance ideal segundo critérios relativos e externos.

Em geral, são pessoas que atuam propositivamente nas instituições das quais participam, interferindo de alguma forma em sua dinâmica. Quando é assim, são sujeitos que desempenham um papel *instituinte* não só no âmbito de sua atuação específica, mas na instituição como um todo.

Tereza Barreiros⁷, em seu memorial, faz uma pergunta a si mesma que nos remete a pensar de onde vem afinal esse *estilo*: ‘*Quais são as origens dessa forma de encarar o trabalho e o que me tem feito mantê-la ao longo de tanto tempo, apesar de inúmeras vezes eu me dizer que preciso amenizar meu estilo, para conseguir ver o sol se pôr com mais frequência?*’. Em seu texto, ela se refere à militância na profissão e sugere que esse é o ponto de intersecção ‘*em que se aliam – será uma contradição? – espírito prático e idealismo*’.

Ao que tudo indica, esse estilo militante de se relacionar com o trabalho é produto da cultura experiencial, da formação pessoal – muito mais talvez do que da própria formação profissional

⁷ Integrante do grupo de sujeitos.

planejada intencionalmente. Lourau (apud ALTOÉ, 2004, p.61), quando tematiza as características da *atitude instituinte*, destaca o ‘*estilo de vida e – mistério da articulação entre vida privada e prática social – o estado de disponibilidade para as ações coletivas de transformação institucional*’.

Entretanto, quando esses sujeitos têm uma atuação de vanguarda nas instituições em que trabalham, quando se caracterizam por *atitudes instituintes*, evidentemente as conseqüências nem sempre lhes são muito favoráveis. Nas instituições em que predomina uma cultura de inovação, esses militantes, se estão engajados no movimento de mudança, funcionam como referência positiva para os pares, mas se, ao contrário, as instituições são marcadas pelo conservadorismo, esse tipo de engajamento produz o efeito inverso e eles são tratados como *outsiders* – termo utilizado por Elias (2000) e Lourau (apud ALTOÉ, 2004) para denominar os estigmatizados, os considerados com menor valor pelos grupos *estabelecidos*. Contudo, como provoca Lourau, em uma sociedade como a nossa, toda mudança começa pelos *outsiders*, os atípicos, os desviantes...

E, como não poderia deixar de ser, quando se trata desse tipo de militância, ainda mais em um texto destinado a educadores, é obrigatória a referência a Paulo Freire que, ao se referir especificamente à profissão de professor/a, argumenta:

A tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...] É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (FREIRE, 1998, p.9).

Além desse posicionamento brilhante em favor da ousadia de ser professor/a, ele afirma que ensinar é uma profissão que envolve certa militância: quem quer se fazer professor/a, educador/a, deve ter necessariamente disposição para a luta justa, lúcida, tanto por seus direitos como pela criação das condições que tragam alegria à escola. Por certo esse é um modo de forjar na realidade os *inéditos-viáveis* (FREIRE: 1997), que ele tanto prezava – algo de sonho e utopia que vai se tornando real por obra *instituinte* daqueles que não se intimidam diante de limites e dificuldades.

Mas o fato é que, se as condições de trabalho são desfavoráveis, como muitas vezes ocorre no caso do Magistério, é inevitável que os que têm um estilo e uma atuação militante acabem desenvolvendo uma relação de quase sacerdócio com a profissão, a fim de conquistar os melhores resultados, aqueles que ‘trarão alegria à escola’... Isso é profissional? Eis aí o

paradoxo... Porque é, mas também não é. Tanto que a defesa desse tipo de militância está sempre vinculada – seja pelo Mestre Paulo Freire ou qualquer outro lúcido partidário dessa idéia – à defesa de outro tipo de militância: a luta pela profissionalização do Magistério.

São atuações de natureza diferente, entretanto, porque uma se orienta pela busca dos melhores resultados no trabalho – o que aqui está sendo chamado de militância na profissão – e a outra se orienta pela luta por melhores condições de trabalho.

E ainda que se possa desejar que essas *ousadias* sejam complementares, o fato é que elas nem sempre são coincidentes. Há aqueles que militam obstinadamente em favor de melhores condições de trabalho e enquanto elas não estão dadas, não se comprometem com a obtenção dos melhores resultados. E há aqueles que militam obstinadamente em favor dos melhores resultados no trabalho, a despeito de não estarem dadas as condições para tanto – e, às vezes, em um dado momento, sob certas circunstâncias, sequer poderem lutar para conquistá-las...

Mas não é propósito deste texto defender a busca dos melhores resultados em contextos adversos, tampouco a necessidade de engajamento na luta sindical e política, ainda que essas sejam escolhas que caracterizam o meu percurso e o meu discurso pessoal. Aqui, o uso do conceito de militância se justifica em razão da opção metodológica por constituir um grupo de sujeitos tomados como militantes na profissão, para – observadas as experiências que foram/são formativas na história dessas pessoas que estabelecem um profundo compromisso e engajamento no trabalho – analisar se é possível, no âmbito das instituições responsáveis pela formação dos educadores, criar um contexto favorável para que algumas dessas experiências formativas tenham lugar. A perspectiva é verificar se, do ponto de vista institucional, haveria como garantir certas condições que pudessem contribuir para o desenvolvimento de processos formativos que ampliem o nível de profissionalismo dos educadores e não, em absoluto, que os transformem todos em militantes da profissão – o que sequer seria razoável de se esperar.

Concordo inteiramente com Rui Canário quando diz que *'para que as inovações sejam possíveis e pertinentes não é necessário convencer os professores a trabalharem mais, ou mobilizá-los de forma voluntarista, mas sim favorecer situações que lhes permitam aprender a pensar e agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua cultura profissional'* (CANÁRIO apud NÓVOA, 1999, p.185). É esse que me parece o desafio. E a compreensão de quais seriam as possibilidades de criar contextos favoráveis para que os educadores aprendam a pensar e agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua cultura profissional.

Voltarei a esse ponto nas próximas Correspondências, mas cabem aqui ainda três considerações a respeito.

Uma é que o conceito de militância na profissão foi se construindo no percurso da pesquisa, não estava dado *a priori* – a expressão utilizada para caracterizar essa idéia de início era *atuação de destaque* ou *atuação de vanguarda* ou algo semelhante.

A outra é que preferi *militância na profissão* ao invés de *militância profissional*, pois embora esta última seja mais habitual para caracterizar a atuação de pessoas com reconhecimento público – especialmente quando vinculadas a profissões valorizadas socialmente – tem sido utilizado também para denominar a prática daqueles que são remunerados para militar nos partidos políticos e movimentos sociais, o que com certeza não é o caso. Achei prudente não arriscar...

A última é que o fato da palavra *militância* remeter principalmente à idéia de *atuação em defesa de uma causa*, o que não é o sentido atribuído à ‘militância na profissão’, sugeri a prudência do uso de aspas, o que farei daqui por diante, já que não seria razoável ficar explicando o conceito a cada referência a ele. Penso que as aspas talvez possam ser boas aliadas para reportar o leitor ao sentido pretendido...

E sobre o uso da palavra ‘instituição’, uma ponderação necessária é que, embora eu compartilhe das posições de Lourau (apud ALTOÉ, 2004), que toma instituição como algo que ultrapassa a idéia de organização (escola, secretaria de educação, universidade...), nem sempre a palavra será utilizada com esse sentido que ele apresenta:

Primeiro, as instituições são normas. Mas elas incluem também a maneira como os indivíduos concordam, ou não, em participar dessas mesmas normas. As relações sociais reais, bem como as normas sociais, fazem parte do conceito de instituição. Seu conteúdo é formado pela articulação entre a ação histórica de indivíduos, grupos, coletividades por um lado, e as normas sociais já existentes, por outro. Segundo, a instituição não é um nível de organização social (regras, leis) que atua a partir do exterior para regular a vida dos grupos ou as condutas dos indivíduos; atravessa todos os níveis dos conjuntos humanos e faz parte da estrutura simbólica do grupo, do indivíduo. Logo, a dimensão da instituição é encontrada no nível individual, no da organização (hospital, escola, sindicato), no grupo informal bem como no formal (p.71).

O autor diferencia ‘instituição’ de ‘organização’ e diz que é por intermédio da organização que a instituição se faz apreensível, uma vez que é imaterial. Porém, ao longo destas Correspondências, chamarei também as organizações (no caso, a escola e a secretaria de educação principalmente) de instituições, não por discordância desse tipo de diferenciação, mas por ser este um termo mais usual entre os educadores brasileiros – até o momento, a idéia de instituição educativa é mais familiar do a de organização educativa. Por certo essa opção soará estranha para alguns leitores já mais acostumados com o uso da palavra ‘organização’ onde ainda usarei ‘instituição’, mas espero que essa explicação seja suficiente para evitar mal entendidos.

Por ora, uma última observação: ainda que a produção teórica dos autores com os quais dialogo nem sempre coincida nos temas e enfoques, suas posições convergem em um aspecto que é nuclear nesta pesquisa: a relação entre o homem – aqui tomado como sujeito – e o mundo. Mesmo que uns tratem da relação com a sociedade, outros com a cultura, outros com as instituições. Em qualquer caso, a relação entre instituído-e-instituente é um ponto em comum, ainda que as palavras sejam outras.

E, conforme Lourau (apud ALTOÉ, 2004, p.65), ‘nessa dialética do instituinte e do instituído, as ciências sociais e a teoria política começam, enfim, a encontrar um objeto de conhecimento’. Podemos aquecer, portanto, a nossa esperança de ampliar nossos horizontes de compreensão.

Enfim, caros educadores, estas são as considerações teóricas que de princípio, me pareceram mais relevantes, para situá-los na leitura das próximas correspondências. A escrita deste texto significou para mim um duplo desafio: apresentar a fundamentação que orienta o trabalho e tratar dos conceitos, de modo a contribuir com a reflexão de vocês, no tom mais leve possível. Relendo o escrito várias vezes, tive a certeza da minha dificuldade diante desses propósitos... Fiz

inúmeros acertos aqui e ali, mas nem sempre eles garantiram a leveza pretendida. O fato é que compatibilizar conteúdo-e-forma frente a esse desafio não é tarefa fácil...

Assim, espero não tê-los sobrecarregado com uma quantidade de informação conceitual que, a despeito de poder soar excessiva, é esperada em um trabalho de pesquisa.

Saudações,

Rosaura Soligo

Correspondência II - 'O caminho é um só?'¹

Campinas, junho e julho de 2006.

Caros gestores dos sistemas de ensino e demais educadores

Rememorar as experiências que a vida oferece, seja de ordem profissional ou pessoal, requer sempre um certo grau de reflexão e de auto-avaliação, na medida em que se exige selecionar e classificar a si mesmo. Assim, escrever sobre a própria experiência é muito mais que descrevê-las, é também valorizar e filtrar as aprendizagens que foram possibilitadas por elas.

Carla Ropelato²

Vou encerrando este texto citando uma frase que aprendi com uma amiga, de autoria da escritora Clarice Lispector, que disse uma vez: 'É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia'. E assim se passou comigo, aqui, neste texto.

Odair de Sá Garcia

Esta Correspondência é, como dizem Carla e Odair, colaboradores do meu trabalho, uma experiência de escrita – uma experiência de escrita sobre como afinal de contas aconteceu a pesquisa. Se na Correspondência anterior optei por abordar o conteúdo de forma sucinta, para não consumi-los com um texto extenso, uma vez que o conteúdo em si já é exigente com o leitor, agora é hora de contar um pouco de história, o que, aliás, gosto mais. A consequência é que, embora certamente mais leve, a narrativa é também mais longa. Por isso, aqui o desafio é mantê-los interessados no que está por-vir.

Vejamos se terei êxito...

A seguir relato parte do que poderíamos chamar, em uma perspectiva ampla, de percurso metodológico. As razões, as escolhas, os 'equipamentos' utilizados, as mudanças de rota, os caminhos trilhados, os encontros com o previsto e o imprevisto, os encaminhamentos 'personalizados' que meu orientador me propôs tendo em conta meu estilo pessoal, as principais

¹ Verso da canção *Quando o sol bater na janela do teu quarto*, da banda Legião Urbana, que na letra original é uma afirmativa, transformada aqui em uma interrogação.

² Os autores das epígrafes desta Correspondência são sujeitos da pesquisa e os respectivos textos são fragmentos de seus memoriais.

lições sobre como se faz e se pode fazer pesquisa, o embate *intuitivo-instituído* tendo a mim como sujeito... Tudo isso. Tudo isso, em parte. Como não poderia deixar de ser.

E, para começar, tomo como referência a reflexão de Norbert Elias (1994) sobre a importância de explicitar o percurso que, em um trabalho de investigação, nos fez chegar às respostas que nos parecem suficientemente adequadas para o momento.

Diz o autor:

É difícil deixar de pensar que, ao se reconstruir o desenvolvimento das soluções posteriores e mais abrangentes de um problema documentando as diferentes etapas da investigação, o acesso às etapas posteriores da solução torna-se mais fácil. Facultando-se ao leitor a possibilidade de refletir sobre as limitações presentes nas soluções anteriores, ele é poupado da dificuldade de tentar compreender as idéias posteriores como se houvessem surgido do nada, sem nenhuma reflexão prévia, na cabeça de determinada pessoa (p. 9).

Esse ‘cuidado com o leitor’, acredito, é o mesmo a que se refere a Professora Vera Placco quando afirma que é preciso tornar pedagógicos os nossos registros de pesquisa – formativos, eu diria – e, para tanto, compartilhar os caminhos trilhados. Talvez a Professora Vera tenha escrito a esse respeito em seus textos, mas eu me lembro mesmo é de tê-la ouvido falar dessa necessidade na defesa da dissertação de mestrado de uma grande amiga e companheira³, quando sua recomendação fez para mim todo sentido. Naquele momento pensei: ‘Farei isso’.

Um caso antigo

Passo a contar então a história da ‘minha questão’, como tenho buscado compreendê-la e como ela foi se redimensionando ao longo do tempo.

Quando eu cursava a faculdade de Psicologia, nos idos anos 70 do século passado – lá se vão quase três décadas! – li um texto que me arrebatou completamente: ‘On being sane in insane places’ (‘Ser são em lugares insanos’), publicado pela *Revista Science* (1973). O assunto é um experimento realizado pelo psicólogo David L. Rosenhan, descrito brevemente a seguir, com base no texto mimeografado que eu guardo até hoje, porque nunca o vi publicado no Brasil, e cuja tradução é de autoria para mim desconhecida:

³ Cristiane Pelissari, autora de *Formação dos formadores de professores: questões a considerar - um estudo sobre os saberes dos formadores de professores*, um valioso trabalho de pesquisa orientado pela Prof^a Dra. Marília C. G. Duran, na Universidade Metodista de São Paulo.

Oito pessoas sãs – no grupo, incluído o próprio Rosenhan – deram entrada em diferentes hospitais psiquiátricos dos Estados Unidos com a mesma queixa: ouviam vozes.

O grupo era composto de três mulheres e cinco homens: um estudante de psicologia, com 20 anos de idade e outras sete pessoas mais velhas – três psicólogos, um pediatra, um psiquiatra, um pintor e uma dona de casa. Todos usaram pseudônimos, para evitar que os diagnósticos trouxessem eventualmente algum prejuízo posterior e aqueles que pertenciam a profissões da área de saúde mental declararam outra ocupação, de modo a evitar atenções especiais, por uma questão de cortesia ou cuidado, comum entre colegas. Exceção para o caso de Rosenhan cuja presença era conhecida, mas apenas pelo psicólogo-chefe e pelo administrador do hospital.

As instituições psiquiátricas eram localizadas em cinco estados diferentes, nas costas Leste e Oeste – antigas e novas, com boa proporção equipe-pacientes e com razoável falta de pessoal, algumas orientadas à pesquisa, outras não, algumas consideradas excelentes.

Após marcar consulta no hospital, o pseudo-paciente chegava então queixando-se de ter ouvido vozes. Quando lhe era perguntado o que as vozes diziam, ele respondia que elas não eram muito claras, mas, até onde ele podia entender, elas diziam ‘vazio’, ‘oco’ e ‘puf’. Afirmava que as vozes não eram familiares, mas eram ‘do mesmo sexo’. A escolha desses sintomas foi ocasionada pela semelhança aparente com sintomas existenciais e pela ausência de relatos sobre psicoses existenciais na literatura.

Além de fingir os sintomas e mentir sobre o nome e a ocupação profissional, tudo o mais era verdade: os eventos significativos da história de vida de cada um foram apresentados conforme realmente ocorreram – relacionamento com os familiares e colegas de trabalho ou da escola, frustrações e irritações, alegrias e satisfações...

Imediatamente após a admissão na enfermaria psiquiátrica, o pseudopaciente deixava de simular quaisquer sintomas de anormalidade, passando a se comportar como faria normalmente. Conversava com os pacientes e com a equipe, dizia que estava se sentindo muito bem, que não tinha mais qualquer sintoma, obedecia todas as instruções. Passava praticamente o tempo todo anotando suas observações sobre a enfermaria, os pacientes e a equipe. Inicialmente, essas notas eram escritas ‘secretamente’, mas logo que ficou evidente que ninguém se importava com isso, elas passaram a ser feitas em blocos comuns, em lugares públicos, à vista de todos.

Tal como um paciente verdadeiro, todos entravam no hospital sem conhecimento prévio de quando teriam alta – o combinado é que cada um deveria sair usando seus próprios recursos, principalmente convencendo a equipe de que estavam sãos.

E todos foram tratados como doentes mentais!

Uns por 7, outros por 52 dias!

À exceção de um caso, cujo diagnóstico era de psicose maniaco-depressiva, os demais foram considerados esquizofrênicos e, quando tiveram alta, o diagnóstico era de esquizofrenia em remissão...

Nem tudo nós sabemos se é exatamente como pensamos, já aprendi isso faz tempo. Mas eu acho que foi esse texto que me aguçou a curiosidade por entender melhor a relação instituição-sujeitos

e que afirmou a minha convicção de que os textos podem ser formativos. Olhando o passado daqui, imagino que, terminada a leitura, com aquela sensação estranha que a consciência fulminante produz em nossos sentidos, eu talvez tenha pensado: ainda vou pesquisar essa questão e escrever sobre isso.

Depois, já como professora da escola pública, buscando aqui e ali elementos para minha autoformação, conheci aquele outro experimento, que ficou conhecido como *profecia auto-realizadora*. Aquele, da década de 1960⁴, quando os pesquisadores Robert Rosenthal e Leonore Jacobson fizeram testes de inteligência em todos os alunos de uma escola norte-americana e depois, aleatoriamente, selecionaram 20% deles informando aos respectivos professores que eram aqueles os que haviam tido o melhor resultado no teste. O que aconteceu? No final do ano letivo, os alunos considerados mais inteligentes apresentaram desempenho significativamente superior aos demais.

Também as conclusões desse trabalho me impressionaram muito e reafirmaram o desejo de entender melhor o que se passa, afinal. Que poder é esse que as instituições e a cultura que nelas predomina exercem, para além, muito além, do que se faz observável a olho-nu? O quanto podem instituir a insanidade em pacientes saudáveis, como sugere o exemplo de Rosenhan; o quanto podem, por engano, produzir o êxito, como no exemplo de Rosenthal e Jacobson? E, pelo contrário, o quanto poderiam então produzir a saúde em pacientes doentes e o quanto – isso nós, educadores brasileiros, conhecemos muito bem – produzem o fracasso, também pelo engano de não acreditarem nos sujeitos e no que eles de fato podem.

Alguns anos após ter conhecido esse segundo experimento, caiu em minhas mãos um livro de literatura infantil chamado ‘Era urso?’, de Esdras do Nascimento (1994), adaptação da história original de Frank Tashlin. A história é curta, com um enredo aparentemente simples, mas profunda, emocionante, maravilhosa. Um urso hiberna na floresta e depois de meses acorda no pátio de uma fábrica que ali, no inverno, fora construída. Todos o tratam como um operário barbudo e imundo que precisa tomar banho para assumir o trabalho sem mais demora. O que se segue é um embate feroz entre a argumentação do Urso, pautada em sua certeza de quem ele é, e todos os outros – o Vigia, o Chefe, o Gerente, o Diretor, o Vice-presidente e as respectivas todas Secretárias – que desdenham de seu engano e afirmam em coro que ele não passa de um vagabundo que mente. O Presidente, quando por fim é acionado, do alto de sua presidência, profere tranqüilamente a sentença: – *Caaaaalma, meu filho. Você está muuuuuuito nervoso. Não precisa esconder nada... Sei muito bem que você não é urso. Faça a barba, tome banho, troque de roupa e vá trabalhar*. E como o Urso ainda assim insiste, para que se convença de uma vez por todas, levam-no ao Zoológico e ao Circo, lá onde vivem os ursos, lá onde se fosse urso certamente estaria. O que lhe dizem os bichos – os ursinhos, inclusive – é que ele é um impostor, um vagabundo querendo se passar por urso! E trazem de volta o coitado para trabalhar com os operários. Passa o tempo, passa de novo o tempo, e um dia a fábrica fecha... Vão todos embora, mas o Urso não tem para onde voltar. Olha para o céu e avista um bando de gansos voando para os trópicos – sabia que os gansos só voam naquela direção quando chega o inverno. Procura uma toca para se enfiar, mas quando por fim encontra lhe vem à cabeça a imagem do Vigia, do Chefe, do Gerente, do Diretor, do Vice-presidente e do Presidente e da sua condição de humano, demasiado humano: *Eu não posso entrar na toca. Não sou um urso. Sou apenas um homem*

⁴ ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L., ‘Profecias auto-realizadoras em sala de aula: expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual’, In: PATTO, Maria Helena.S. (org.) *Introdução à Psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiróz, 1982.

preguiçoso, que precisa tomar banho, fazer a barba e trocar de roupa. O frio aumenta e aumenta e ele tem saudade do quentinho da fábrica... Quando não dá mais para suportar, levanta-se, afasta a neve em redor e caminha para a toca – lá na certa haveria calor. Entra com dificuldade, deita-se lá no fundo, se espreguiça, boceja, coça a barriga, deita-se outra vez de costas, cochila, dorme e sonha... que era um Urso.

Essa história me encantou pela delicadeza e pela violência. Porque é uma metáfora da dominação. Porque é um conto de ensinamento sem ser explicitamente.

E como nos lembra o escritor Jorge Luis Borges (2000), *'O importante sobre a metáfora, eu diria, é ser sentida pelo leitor ou pelo ouvinte como uma metáfora'* (p. 38). Diz ele que quando algo é simplesmente insinuado, há uma espécie de hospitalidade em nossa imaginação, que a coisa sugerida é mais potente que a coisa defendida. E empresta as palavras de Emerson para sugerir que os argumentos não convencem porque são apresentados **como** argumentos – e assim podemos contemplá-los, podemos refletir sobre eles, ponderá-los e acabar por fim decidindo contra eles.

Talvez esses três textos – que contam histórias muito diferentes e muito semelhantes sobre esquizofrênicos, alunos brilhantes e um operário de fábrica, todos tomados como se fossem o que de fato não eram – tenham me marcado tanto justamente porque os acontecimentos narrados predominaram sobre os argumentos. Se é que assim se pode dizer, os acontecimentos são, eles próprios, 'o' argumento. Mas isso porque, evidentemente, antes de tudo, essas histórias encontraram ressonância em meus valores e na curiosidade intelectual que me impulsiona.

Minhas escolhas em relação à forma de escrever este registro da pesquisa têm a ver com esse desejo de fazer os acontecimentos narrados falarem mais alto que os argumentos. Mas disso tratarei mais adiante.

Bem, durante todo o tempo que fui professora e depois coordenadora de escola e depois formadora de outros profissionais, essa consciência do poder das instituições e das idéias estabelecidas – 'para o bem ou para o mal' – alimentou uma certeza que me acompanha: é preciso que uma instituição, que se pretende educativa, favoreça o desenvolvimento pessoal e profissional de seus membros.

E como tenho a obstinação por tentar aproximar – se possível fazer coincidir – convicções e atos, em todas as instituições em que trabalhei fui movida pela convicção de que os contextos precisam contar a favor dos sujeitos, sejam eles os alunos, os companheiros de jornada, os parceiros eventuais. E me empenhei para torná-los assim.

O fato é que, também por essa razão, o trabalho quase sempre me trouxe gratificação e alegria. E quando assim não foi, porque a instituição não tinha nenhuma fresta aberta para a constituição de relações fraternas, coletivos solidários, oportunidades de produção compartilhada de saberes e conhecimentos... Fui-me embora.

Aprendi não só teoricamente, mas também na prática, que as instituições podem muito, mas os sujeitos também. Porque são parte delas. E por isso podem tecer as mudanças, pequenas que sejam – micro-revoluções, como eu me habituei a dizer. Até mesmo o ato de ir embora às vezes tem esse sentido. Há sujeitos que alteram as instituições quando chegam e outros quando se vão. E outros porque permanecem.

Tudo isso para dizer que minha questão é antiga...

Mas talvez pelo fato da consciência sobre esse processo ter se constituído em mim muito mais a partir da análise do poder da instituição sobre o sujeito do que o contrário, quando defini o tema central da pesquisa, meu interesse ainda estava voltado para um lado apenas: eu pretendia investigar as influências da cultura institucional na formação e atuação dos profissionais. Era esse inclusive o nome do projeto inicial.

Na época, por ter participado de vários projetos de formação que priorizavam a organização de grupos de profissionais de várias escolas no âmbito da Secretaria de Educação, estava muito mobilizada pelo fato das questões abordadas nos grupos não se converterem em aprendizagens coletivas na escola.

É o que eu anuncio na Carta aos Destinatários, quando me refiro especialmente ao caso dos professores: *Muitas vezes, o professor participa desses cursos e/ou grupos de formação, encontra caminhos para melhorar o seu trabalho com seus alunos – quando de fato há qualidade no que lhes é oferecido –, sofre na pele as conseqüências provocadas pela consciência de que deve redirecionar a sua prática e depois tem que enfrentar outras tantas adversidades que ainda se observa em boa parte das escolas: o conservadorismo de muitos colegas, um coordenador pedagógico que nem sempre tem liderança e formação adequada para colocar as contribuições trazidas a serviço dos demais professores, um diretor que não raro coloca obstáculos às mudanças... E mais toda a sorte de dificuldades peculiares em um processo desse tipo.*

A consciência desse problema, pelo qual também passei como professora, reforçou em mim uma convicção que é a mesma revelada por Rui Canário, quando defende que *‘a otimização do potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os profissionais transformem as experiências em aprendizagens, a partir de um processo autoformativo’* (CANÁRIO, 2000, p.44). Não me parece que possa ser de outra maneira...

Também o contato permanente com colegas que integram as equipes de algumas Secretarias de Educação, e compartilham comigo os problemas que enfrentam no dia-a-dia, reafirmava o desejo de entender não só como seria possível alterar essas situações vividas pelos professores nas escolas, mas também a dinâmica de uma instituição complexa como é uma Secretaria – uma instituição atravessada por toda sorte de circunstâncias político-partidárias e embates entre a máquina administrativa e os novos profissionais que passam a integrar as equipes quando mudam os governos, além das dificuldades cotidianas naturais como em qualquer atividade que depende de alguma forma de relações interpessoais e de trabalho de grupo. Três depoimentos recebidos desses colegas por e-mail recentemente são emblemáticos e dispensam argumentos, porque penso que os acontecimentos relatados se explicam por si mesmos. Vejam o que acham vocês.⁵

⁵ Os *Depoimentos Um, Dois e Três* não terão aqui a autoria indicada porque se assim fosse as instituições a que se referem os autores poderiam ser identificadas, o que não é o propósito da pesquisa. Os textos me foram enviados por e-mail, porque os autores, profissionais com os quais me correspondo regularmente, sabiam do enfoque de minha pesquisa e do meu interesse pelo assunto.

Depoimento Um

Início de uma nova Administração, expectativas, a rede municipal de ensino em compasso de espera e, mais uma vez, preciso tomar uma decisão que afetará meu futuro profissional e, seja qual for, sei que vai iniciar um período difícil, afinal mudanças de governo implicam novas diretrizes, novos princípios, descontinuidade, um eterno recomeçar. A inquietude desse momento de transição política altera o ritmo de trabalho nas escolas e quase condena todos a inércia, afinal não se sabe muito bem quais são os projetos do novo governo, se algum dos anteriores permanece ou não, muitas especulações, mudanças nas equipes, compasso de espera que angustia a todos.

Desde que ingressei na rede municipal, a história se repete a cada mudança de governo. Dedicase o último ano a avaliação dos projetos desenvolvidos, divulgação e lançamento de tantos outros que já se sabe de antemão que não terão continuidade. Tudo gira em torno das eleições municipais, quando não também das estaduais e do governo federal. Novo governo, novas diretrizes, novos princípios e novos projetos. Às vezes são os mesmos, porém mudam-se os nomes, recebem alguns adereços, enfim, o importante é deixar a marca do novo governo, o mais difícil é que novamente se gasta um tempão na discussão de novos planos e novos projetos para velhos problemas. Efetivamente, pouco chega na sala de aula, no entanto, isso alimenta discussões eloqüentes nas esferas de organização da rede e mesmo que se perceba que não se trata de algo inusitado, raramente isso é admitido publicamente.

Isso tem me levado a refletir muito sobre a educação nas redes públicas de ensino. Até quando vamos viver à mercê dos interesses político-partidários? Quanto é preciso resistir para que os projetos em que se acredita não sofram descontinuidade? Até quando vamos gastar tempo discutindo projetos importantes, interessantes, mas que em nada contribuem com o fazer diário das escolas e dos professores, e que se constituem em bandeiras político-partidárias? Estamos condenados a descontinuidades e a mudanças de rumo em cada governo? Efetivamente, se tem interesse na vida das escolas? Por que projetos pensados por governos anteriores não podem ser bons? Qual é o custo de tantas mudanças para a educação do país? Para os cofres públicos? E para os educadores? Afinal, além das mudanças implicarem custos financeiros, também afetam as vidas dos educadores que ficam meio perdidos sem saber em quem acreditar e no que fazer e, na verdade, pouco ou nada alteram a rotina da escola, que está sempre procurando entender as novas diretrizes, digerindo as novas orientações, tentando reinventar... E assim não se chega a lugar algum. Se anda a passos muito lentos e, não raro, se descobre que muito tempo foi gasto com discussões, porém nada mudou nas escolas.

A discussão de projetos importantes, interessantes, mas que pouco contribuem para a aprendizagem dos alunos, ou para os quais o professor não recebe formação adequada, acaba gerando desconfianças, resistências, descrenças e acomodação por parte de muitos profissionais que permanecem no imobilismo, uma vez que não acreditam na concretização das propostas; julgam, a priori, que não terão resultados favoráveis, não se comprometem na sua consecução etc. Isso também colabora para a fragmentação do trabalho coletivo e a continuidade do ensino centrado no repasse de conteúdos e organizado conforme os livros didáticos.

Depoimento Dois

Fui convidada a fazer parte da equipe da Secretaria. Sair de uma função de professora para a coordenação de uma equipe não foi uma tarefa fácil. Tínhamos como desafio implementar um serviço que não existia na Rede. Tínhamos eleito um Prefeito progressista e uma secretária de educação comprometida com uma educação de qualidade. Uma não, quatro – foram quatro secretários diferentes nessa gestão.

Mas estava tudo por fazer – regulamentar um serviço, discutir pressupostos norteadores de uma proposta curricular adequada a princípios mais progressistas. Tinha a chance de tentar fazer acontecer tudo aquilo que sonhava ser a educação transformadora e democrática que sempre defendi.

A equipe era composta de pessoas muito comprometidas, companheiras, envolvidas na tarefa. Criamos um vínculo tão forte que até hoje somos companheiros, amigos, um grupo que discute educação.

Apesar das inúmeras dificuldades, conseguimos construir com os professores uma proposta curricular e estabelecer momentos de formação e construção pedagógica muito importantes.

Esse processo me fez pensar muito que, para além de elaborar uma boa proposta curricular, é necessário também tratar de como transformá-la em situações adequadas de sala de aula, em intervenções do professor. Teria também que se pensar em investir na ampliação do universo cultural dos professores, já que muitos tinham pouco repertório para fazer boas escolhas e alimentar as aprendizagens dos alunos.

[...] Fim do governo progressista, volta de um governo conservador que, como era de se esperar, não estava interessado em construir nada.

Voltei para a escola e, passados quatro anos, de novo à Secretaria de Educação, agora como Coordenadora do Ensino Fundamental. O prefeito era o mesmo do tempo em que eu havia sido da equipe, mas, inacreditavelmente, as discussões pareciam ter iniciado junto com o governo de agora. Tudo por construir. Outras pessoas, outras idéias e a desconsideração do que já se tinha feito a duras penas. Muitas vezes, longos debates, dias perdidos para concluir muitas coisas já superadas anteriormente...

Depoimento Três

No momento, não sei mais o que pensar e tenho mais incertezas do que certeza. As coisas caminham a passos muito lentos, tudo é muito complexo, os interesses políticos pessoais estão sempre acima dos projetos educacionais. Aqui, as pressões são maiores do que em qualquer outro lugar: partidos políticos, sindicatos, políticos que se alternam no poder, nem mesmo as autoridades máximas parecem conseguir quebrar as estruturas, tão viciadas. A qualquer tentativa de mudança, alguém grita, o poder do jurídico está acima de todos, há sempre 500 interpretações para uma lei, uma tremenda burocracia para fazer qualquer coisa caminhar, descompasso, falta de planejamento, orçamento monstruoso sem que ninguém tenha a chave do cofre e tudo o mais.

Além de tudo, estou em uma ‘saia justa’, temporariamente coordenando a equipe trabalho. O chefe está com muitos problemas e super estressado. Pedi que eu colaborasse assumindo a coordenação da equipe e, embora não tenha aceitado, ele desconsiderou e apelou para minha solidariedade.

Estou com um mundo de trabalho e com uma pessoa muito difícil de lidar no grupo. A toda hora, preciso mediar conflitos entre os colegas. Coordenar o grupo e fazer o meu próprio trabalho é uma tarefa exaustiva, principalmente porque somos poucas pessoas para tanto trabalho. Torço todos os dias para que o chefe volte a coordenar a equipe e vou armando minhas estratégias para tentar sair fora desta enroscada. Não sei se vou conseguir, o desgaste é muito grande, mas ao mesmo tempo parece que não há uma saída melhor. A coisa está muito ruim, e pode ainda piorar.

Ao mesmo tempo, os novos desafios que preciso enfrentar todos os dias me fazem aprender muito. O dia que voltar para minhas funções na escola, tudo será ‘fichinha’. Já sei jogar qualquer jogo, mas ainda tenho muita dificuldade em lidar com gente que estabelece relações pessoais complicadas, competitivas, autoritárias...

Reflexões como essas sempre me mobilizaram muito, não só porque passei por situações parecidas, mas porque elas tratam do que acontece em inúmeras Secretarias de Educação deste país. E revelam algumas das razões que explicam porque as idéias transformadoras que temos nós, educadores comprometidos com a qualidade da educação escolar, em geral não saem do mundo das idéias. Pior, revelam que o funcionamento da instituição (no caso, a Secretaria de Educação) contribui significativamente para que ela própria não viabilize seus projetos, nem mesmo quando as administrações públicas assumem o compromisso de investir na educação.

Movida pela convicção de que é preciso alterar esse tipo de dinâmica que marca a vida das instituições, porque disso depende, em grande medida, a oferta do ensino a que nossas crianças e nossos jovens têm direito, quando decidi me inscrever no processo seletivo do mestrado, apresentei um projeto que tinha como propósito analisar as influências da cultura predominante em uma instituição educativa sobre a formação e a atuação de seus profissionais.

De lá para cá, as leituras, os dados, o diálogo com os meus interlocutores e a reflexão possível a partir disso tudo foram delineando um outro caminho, do qual o título deste texto é hoje emblemático.

O sujeito ganhou o lugar que é seu por direito.

De qualquer forma, há algo que não mudou desde a primeira versão do projeto: a proposta de apresentar, ao final da pesquisa, um conjunto de ‘recomendações’ às Secretarias de Educação, como forma de fazer valer os recursos públicos que em mim foram investidos como aluna do mestrado.

O excesso de pragmatismo, do qual não conseguiria me livrar mesmo que eu quisesse, não me permite ocupar uma vaga no programa de pós-graduação de uma universidade pública sem que nenhum benefício se reverta, ainda que de forma indireta, para a educação escolar dos nossos alunos.

De nada teria servido o discurso e a militância de quase trinta anos se assim não fosse.

Quando os princípios e os fins justificam os meios...

Penso que é hora, caros educadores, de passar à trama dessa história, aos *comos* que produziram os *o quês*, *outros o quês*, para além de alguns já dados *a priori* – e que, embora subvertendo a seqüência convencional de apresentação, abordarei posteriormente.

A perspectiva metodológica da pesquisa se constituiu a partir de alguns ingredientes que estão na base de qualquer investigação que se pretende coerente: a natureza da questão central, alguns pressupostos teóricos de referência e a relação entre o foco pretendido, as perguntas e objetivos que se desdobraram da questão central e instrumentos de produção de dados compatíveis com essas escolhas. Mas foi temperada com um ingrediente a mais: encaminhamentos metodológicos propostos pelo orientador a partir da observação de minhas características como sujeito do processo de produção da pesquisa.

É por esse último aspecto que vou começar, por entender que a busca por intervenções ajustadas às peculiaridades do sujeito representa uma contribuição decisiva para a construção de conhecimento, seja da criança na sala de aula, seja de adultos em formação, seja do aprendiz de pesquisador. Portanto, um procedimento metodológico da maior importância.

De cada um conforme suas capacidades, a cada um conforme suas necessidades

Construí, ao longo de minha trajetória profissional, a convicção de que a escola é potencialmente um espaço privilegiado de produção de conhecimento e pesquisa.

Dario Fiorentini (2004) é um dos pesquisadores que também defende essa possibilidade, colocando que, quando a situação é de pesquisa, trata-se de um trabalho intencional, planejado e constituído em torno de um foco ou questão da prática; metódico (que passa por algum processo de produção/organização e análise escrita de informações); e que resulta em um produto final (texto escrito ou relato oral) que traga novas compreensões sobre a prática.

Na mesma linha, Cunha e Prado (2007) acrescentam alguns elementos e afirmam que fazemos pesquisa na escola sempre que há: uma questão para a qual intencionalmente buscamos respostas, soluções, alternativas; o ‘diálogo’ com interlocutores, ‘outros significativos’, que trazem contribuições para a compreensão da questão que se investiga: autores que estudaram o assunto, colegas de trabalho e demais profissionais com os quais se discute, amigos que ajudam a pensar etc.; organização e análise das informações disponíveis para compreender e encontrar respostas, soluções, alternativas para a questão e, de preferência, uma reflexão sobre o percurso que vai desde a definição do que se pretendia investigar até esses resultados, ainda que provisórios ou parciais; algum tipo de registro que documente isso tudo, com vistas à socialização, por se tratar de assunto de interesse de outros profissionais.

Pois bem, para além da atitude investigativa que sempre procurei desenvolver em qualquer que fosse minha atividade profissional, acabei por realizar também esse tipo de pesquisa – a que se referem Fiorentino, Cunha e Prado – primeiro como professora alfabetizadora e depois como coordenadora pedagógica de uma escola com um projeto pedagógico de vanguarda, muito antes de me tornar ‘oficialmente’ pesquisadora, por conta de meu ingresso no Programa de Pós-graduação da Unicamp.

Essa experiência, de ‘profissional-pesquisadora’, somada ao conhecimento que tive a oportunidade de construir sobre formação de educadores, que resultaram inclusive na organização de um livro a esse respeito para o Ministério da Educação⁶, constituíram o patamar sobre o qual meu orientador foi definindo comigo os caminhos que poderíamos trilhar na pesquisa. Também as características pessoais que constituem meu estilo de aprendizagem foram consideradas como um dado relevante para compor as orientações antes e durante o percurso do trabalho.

Acho importante ressaltar esse aspecto porque o tipo de pesquisa que acabei desenvolvendo no mestrado tem a ver com minha história anterior de pesquisadora sem nem saber direito que era, com as oportunidades de produzir conhecimento em outras instituições que não a Universidade e com a afinidade conceitual e a interação produtiva que se estabeleceram entre mim e o meu interlocutor principal – o orientador.

A perspectiva metodológica pressupôs a definição *a priori* somente dos elementos que julgamos fundamentais serem definidos *a priori* e, ao longo do trabalho, se instituiu um processo apoiado em duas características imprescindíveis em um modelo como esse: a produção de encaminhamentos compatíveis com as escolhas e expectativas anteriores e a vigilância rigorosa

⁶ SOLIGO, R. (org.). *Guia de Orientações Metodológicas Gerais - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

para mantê-los nos trilhos do ponto de vista da coerência teórica. Ou seja, nesse caso, o desafio foi desenvolver um processo de pesquisa da pesquisa na pesquisa.

Considerando esse conjunto de circunstâncias, a proposta, que ao meu orientador pareceu mais pertinente para o processo de produção dos dados, é a que passo a descrever.

Tomando como referência os conhecimentos e recursos que me eram disponíveis, sem antes buscar uma fundamentação teórica complementar, meu desafio inicial era: escolher os instrumentos de produção de dados; submetê-los à análise do orientador e de outros interlocutores cuja opinião me interessava – em geral colegas pesquisadores mais experientes do que eu; incorporar as eventuais propostas de modificação; a seguir, antes de receber o material de volta, registrar o que supunha que viriam como dados; comparar então essas suposições com o que os dados de fato traziam e problematizar minhas próprias idéias; identificar as lições aprendidas, especialmente quando elas não se confirmavam; e então buscar a fundamentação que se mostrasse necessária e um novo diálogo com os meus ‘outros significativos’.

Esse movimento metodológico de projetar possibilidades e compará-las depois com os dados da realidade, analisando o percurso de produção do meu conhecimento, foi recomendado também para outras situações, de tal forma que eu tivesse sempre essa atitude investigativa de refletir *a priori*, por escrito, sobre o que imaginava que aconteceria no decorrer do trabalho e depois realizar um exercício meta-reflexivo. Na verdade, essa recomendação tinha o sentido de potencializar uma conduta que é para mim habitual não só como estudante: pensar no meu processo de aprendizagem, tendo o registro escrito como apoio.

Há muito tempo defendo que a ação pedagógica de qualidade é aquela que se pretende ‘ajustada’, que se propõe a responder ao que o sujeito precisa e a lhe exigir o que ele pode dar, que lhe apresenta desafios difíceis e possíveis ao mesmo tempo... Portanto, me senti pedagogicamente desafiada e bem assistida com esse modelo que me foi proposto. Um modelo metodológico⁷ que é, para mim, a tradução em atos da velha máxima marxista: ‘*de cada um conforme as suas capacidades, a cada um conforme as suas necessidades*’.

E penso que, para que este texto possa ser formativo – pedagógico, como recomenda Vera Placco – devo explicitar ainda algumas questões que me angustiaram durante o trabalho, para que outros aprendizes como eu possam sentir-se, por assim dizer, membros de uma comunidade de semelhantes.

Antes, devo dizer, entretanto, que esse modelo ‘aberto’ de proceder ao longo da pesquisa em nenhum momento me deixou insegura ou me causou qualquer sensação de desamparo, porque eu não estava só – meus outros sempre estiveram por perto.

Mas tive duas dificuldades principais que quero compartilhar.

Uma delas é que mesmo tendo claro que pesquisa é uma coisa e registro escrito é outra – e talvez até por ter consciência dessa diferença – muitas vezes fiquei sem saber *o que fazer quando*. Nesse caso, o desafio era saber qual a melhor seqüência para organizar todas as tarefas necessárias de forma a otimizar o tempo e não se dispersar... Porque em uma pesquisa há sempre três atividades inter-relacionadas mas distintas para se dar conta: a pesquisa propriamente, a leitura de fundamentação e a escrita do texto. O que fazer antes, o que fazer simultaneamente e o

⁷ Uso intencionalmente a palavra ‘modelo’ para nomear essa que é para mim a intervenção mais aberta de um parceiro experiente no processo de produção de conhecimento, como uma tentativa de re-significar essa palavra, tão desgastada pelo uso positivista que dela se faz...

que deixar para depois? Solucionar essa equação é o que pode ajudar a não nos perdermos pelo caminho.

Discuti essa preocupação com meu orientador e chegamos a um esquema que considerei bastante satisfatório. Ter esse tipo de apoio ajuda a definir o percurso, porque dá uma certa ordem às demandas, mas de fato não nos alivia muito – as demandas, mesmo postas em uma seqüência de prioridades, na realidade continuam existindo... E quando não conseguimos cumprir com o que nos propusemos, aí então a inquietação aumenta. Tudo leva a crer, entretanto, que essa é uma circunstância inevitável...

Além disso, tomei como lição o que havia lido em ‘O que é um autor?’, de Michel Foucault (1992), quando discute sobre a escrita de si e faz referência às ponderações de Sêneca sobre a leitura, a escrita e suas relações. Há cerca de dois mil anos, já afirmava o filósofo que devemos recorrer alternadamente à leitura e a escrita e temperar uma por meio da outra – se escrever demais esgota, o excesso de leitura dispersa, segundo ele. A escrita, como maneira de ‘recolher a leitura feita e de nos recolhermos sobre ela’ (p.139), é um exercício que se contrapõe aos riscos trazidos pela leitura infundável: a agitação do espírito, a instabilidade da atenção, a mudança das opiniões e das vontades, a fragilidade diante dos acontecimentos, a tentação de se desviar para o futuro, a procura desvairada por novidades.

Essa perspectiva, tão antiga e tão contemporânea, veio me trazer uma certa tranqüilidade: agora eu contava com um aporte teórico ‘de peso’ para justificar meu estilo pessoal de ‘recorrer alternadamente à leitura e a escrita e temperar uma por meio da outra’, ao invés de mergulhar primeiro em um estudo intensivo, como preferem alguns colegas. Na verdade, o que fiz foi circunscrever as leituras à necessidade de conhecimento pessoal e de fundamentação exclusivamente em relação aos aspectos da pesquisa. E para não me dispersar estudando o que pudesse se revelar irrelevante com o tempo, por falta de um recorte bem formatado, eu e meu orientador esboçamos um mapa de conceitos – o que, aliás, eu recomendo a todos os pesquisadores com estilo semelhante ao meu – que foi periodicamente atualizado, conforme o movimento das idéias, as mudanças de rota, a realidade trazida pelos dados. Talvez tenha sido a impossibilidade de ser estudante em tempo integral e a necessidade de estudar também para dar conta de minhas atividades profissionais que me levaram a isso. Ou não. Talvez seja mesmo um estilo pessoal, não sei... De qualquer forma, levei à risca o que sugere Larrosa (2003) quando diz que o estudante é um estrangeiro que não quer nada que não seja seu lugar de ler e escrever **perguntando**.

Outra questão que também me preocupou bastante foi que tratamento fazer dos dados, uma vez que utilizei dois instrumentos complexos – um questionário com muitos itens e um memorial. No primeiro caso, certamente seria necessário fazer uma seleção de alguns tipos de resposta, dentre várias, e, no segundo, como o memorial não é um instrumento usual em uma pesquisa como a minha, não havia outros trabalhos similares que eu pudesse tomar como referência.

Quando surgiram as dificuldades, uma única saída: o diálogo. Devo admitir que, nesse caso, o caminho é um só. A saída sempre foi o diálogo, seja pela conversa direta com aqueles que se constituíram como os meus outros, seja pela escrita, que é também uma forma de dialogar com as nossas questões e com os outros que já foram por nós internalizados.

Sobre a conversa, como espaço de produção de conhecimento, nos ensina Norbert Elias (1994) – nesta magnífica descrição de como esse processo dialógico se constitui no que ele chama de fenômeno reticular:

Tomemos uma forma relativamente simples da relação humana, a conversa. Um parceiro fala, o interlocutor retruca. O primeiro responde e o segundo volta a replicar. Se considerarmos não apenas as observações e contra-observações isoladas, mas o rumo tomado pela conversa como um todo, a seqüência de idéias entremeada, carregando umas às outras numa interdependência contínua, não pode ser satisfatoriamente representado pelo modelo [...] estímulo-reação. As idéias de cada um dos parceiros podem mudar ao longo da conversa. É possível, por exemplo, que eles cheguem a um certo acordo no correr da conversação. Talvez um convença o outro. Nesse caso, alguma coisa passa de um para outro. É assimilada na estrutura individual das idéias deste. Modifica sua estrutura e, por sua vez, é modificada, ao ser incorporada num sistema diferente. O mesmo se aplica ao surgimento de uma discordância durante a conversa. Nesse caso, as idéias de um interlocutor penetram no diálogo interno do outro como um adversário, impulsionando seus pensamentos. A característica especial desse tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores forma idéias que não existiam antes ou leva adiante idéias que já estavam presentes. Mas a direção e a ordem seguidas, por essa formação e transformação das idéias não são explicáveis unicamente pela estrutura de um ou outro parceiro, e sim pela relação entre os dois. E é justamente esse fato de as pessoas mudarem em relação umas as outras e através de sua relação mútua, de se estarem moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenômeno reticular em geral (ELIAS, 1994, p.29).

Fiquei muito tocada quando li essa descrição, porque ela explica o que ocorre comigo – embora Elias estivesse falando dos humanos em geral, evidentemente.

A intensidade do meu desejo de aprender e a convicção de que o outro é fundamental em qualquer tipo de aprendizagem talvez expliquem minha predileção pela conversa. A possibilidade de organizar as idéias, pela necessidade de explicá-las ao outro; a possibilidade de, frente a uma divergência, o outro penetrar em nosso diálogo interno impulsionando nossas idéias; e a possibilidade de ser por ele convencido, quando analisa o estado geral de nossas idéias e coloca novos ingredientes que nos arrebatam por completo, a ponto de ficarmos repetindo ‘como é que eu não pensei nisso antes?’... Tudo isso me encanta. Me ensina. Me forma. Me faz uma pessoa melhor.

E também é assim quando escrevo. Sou partidária da idéia, defendida também por meu orientador, de que a escrita é uma plataforma de lançamento à reflexão⁸. A necessidade de escrever tem, para mim, o mesmo efeito que a necessidade de explicar para o outro: me ajuda a organizar os pensamentos de forma mais inteligível. E esse exercício abre infinitas possibilidades de pensar mais e mais, e melhor, e diferente.

Depois compartilho o que escrevo, mesmo que as idéias não estejam muito delineadas, solicitando opiniões e críticas dos meus companheiros de jornada. Como se vê, sou exigente com quem me assiste pensar. Como diria Clarice (1999, p.23), *exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar*. Meus outros tem sido assim comigo – generosos e solidários. E eu os agradeço repetidas

⁸ A expressão ‘plataforma de lançamento’, relacionada especialmente à escrita, é utilizada por Gordon Wells, no texto *Condiciones para una alfabetización total*. Espanha: Cuadernos de Pedagogía, Março-1991.179,11-15.

vezes. Considero-os de certo modo co-autores do que pude produzir. Mas isso eu já disse na Correspondência anterior...

O fato é que minha história pessoal forjou em mim um nível de convicções bastante acentuadas e, para não cair na armadilha do dogmatismo, acabei desenvolvendo ao longo da vida uma atitude de vigilância comigo mesma, buscando sempre problematizar o que penso, as conclusões a que chego, os pressupostos, as verdades...

Nesse sentido, também foi para mim fundamental, nos momentos em que tive competência para fazê-lo, o exercício de virtualização, tal como concebe Pierre Lévy em 'O que é o virtual?' (1996) e a seu modo defende Najmanovich (2001):

Virtualizar implica um procedimento que permite 'mudar o foco', de maneira que em lugar de nos concentrarmos no que é 'aqui e agora', nos deslocamos para o campo problemático onde emergiu o que hoje existe. 'A virtualização consiste em fazer mudar as entidades em direção a um campo de interrogação' (Lévy, 1996). Esse deslocamento mostra que o que hoje está 'dado' é só uma das possíveis opções para o campo que está sendo considerado. Assim, 'a virtualização torna fluidas as diferenças instituídas, aumentando os graus de liberdade' (Lévy, 1996) tanto de nossas teorias como de nossas vidas (p.98-99).

Entendo que, desse ponto de vista, virtualizar implica um esforço radical de problematização, muito pertinente a um pesquisador. E tenho procurado – na pesquisa e na vida – experimentar esse tipo de análise, o que evidentemente foi reforçado, exigido, complementado, qualificado por meu orientador, dado que certos modos de proceder e certas convicções podem representar os maiores inimigos na produção de conhecimento.

A conversa e a escrita têm sido fundamentais também para essa vigilância, necessária a todo pesquisador. Afinal, há quem diga que muitas das pesquisas na área das ciências humanas são só para provar o que se queria provar...

Por quais meios, afinal?

Passo agora brevemente aos *a priori* – a natureza da temática, alguns pressupostos teóricos de base, a relação entre a questão central, as perguntas e objetivos que dela se desdobraram e os instrumentos de produção de dados considerados compatíveis com essas escolhas. Tendo em conta as explicitações feitas na Correspondência I, retomo aqui apenas de alguns aspectos, outros serão abordados mais detalhadamente nas Correspondências que seguem.

O desejo de ampliar a compreensão das relações formativas entre sujeitos profissionais e suas instituições de trabalho, no caso desta pesquisa, se converteu em algumas perguntas a responder, ainda que parcialmente, relacionadas às características e opiniões dos sujeitos envolvidos, ao contexto e à cultura institucional em que estão inseridos e às possíveis lições a considerar e a compartilhar – perguntas estas já relacionadas anteriormente.

E, para tanto, alguns objetivos – também já apresentados – se colocaram como fundamentais e dizem respeito a aspectos que se inter-relacionam: a opinião e a consciência que possuem os sujeitos da pesquisa a respeito das circunstâncias e experiências que exercem influência positiva e/ou negativa em sua formação pessoal e profissional, em sua atuação no trabalho e no papel que desempenham nas instituições; as coincidências e/ou semelhanças que pudessem eventualmente

ser generalizáveis desse ponto de vista; a importância do contexto e da cultura predominante nos espaços de trabalho e a existência ou não de situações que, mesmo desfavoráveis, não representaram impedimento à atuação, e as respectivas razões; possíveis recomendações a fazer aos responsáveis pela formulação e implementação de políticas de formação a partir do que o processo de investigação revelou.

Para dar conta dessas escolhas, uma outra, fundamental: o tipo de abordagem de pesquisa para tirá-la da condição de projeto e torná-la um trabalho de fato. A convicção de que a opção pelo método não pode ser anterior a esse processo de definição de perguntas orientadoras e objetivos, a menos que a proposta seja investigar o próprio método, teve como consequência uma genérica opção, *a priori*, pela pesquisa qualitativa. Tudo o mais veio como desdobramento, a partir da reflexão sobre o que se considerava mais pertinente do ponto de vista metodológico, tendo em conta as opções teóricas em relação à temática e a realidade trazida pelo curso da própria pesquisa.

Imaginar que o método preexiste ao caminho de conhecer, antepor o método à investigação, é uma tentativa de eliminar os erros, confusões, acreditar que é possível conduzir-se à verdade sem rodeios. A mesma ilusão aplica-se à tentativa de racionalizar *a posteriori* o caminho metodológico, justificando as dificuldades à imperícia e pretendendo reescrever a história complexa por um desenvolvimento linear e simples que une fim e princípio (NAJMANOVICH, 2003).

É o processo de pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários: as opções nesse campo dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos (GAMBOA, 2002, p.64).

Tal como esses autores e também como Santos Filho (2002), penso que o *como* tem direta relação com o *o que* e todos os seus desdobramentos:

Os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. Em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diversos ângulos e segundo as mais variadas metodologias. A tolerância e o pluralismo epistemológico justificam a não admissão de uma única ratio e a aceitação do pluralismo teórico-metodológico nas ciências humanas e da educação (p.54).

Assim, me pareceu suficiente a opção por uma abordagem qualitativa, que não poderia ser outra frente às concepções teóricas relacionadas ao tema, tratadas na Correspondência I. O conceito de homem como sujeito, ao mesmo tempo produzido-e-produtor da realidade; a compreensão das instituições como resultado da ação dos sujeitos – instituídos e instituintes; o propósito de entender determinados processos a partir dos relatos e opiniões dos sujeitos da pesquisa sobre sua experiência pessoal; o movimento de buscar progressivamente fundamentação a partir do que os dados e minha reflexão sobre eles iam revelando; meu envolvimento pessoal, como pesquisadora, com a temática; a expectativa de poder apresentar/validar algumas lições que se evidenciaram como importantes, segundo meus critérios, e que poderiam se converter em recomendações... tudo isso, evidentemente, indicou que a coerência teórico-metodológica se daria por uma abordagem qualitativa.

E aqui tomo de empréstimo também as palavras de Chizzotti (2003), pois eu não poderia dizer melhor o que penso a respeito dos desafios colocados por minhas convicções e escolhas como pesquisadora:

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. Nessa tarefa, confronta-se com todas as forças da natureza e de si próprio, arregimenta todas as energias da sua capacidade criadora, organiza todas as possibilidades da sua ação e seleciona as melhores técnicas e instrumentos para descobrir objetos que transformem os horizontes da sua vida. Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p.11).

Relato a seguir algumas opções quanto aos grupos de sujeitos e aos instrumentos de produção dos dados. Outras estão detalhadas na Correspondência IV.

De princípio foram definidos dois grupos de sujeitos: Grupo 1, dos educadores vinculados à secretaria de educação selecionada (onde desenvolvo um trabalho de assessoria há alguns anos), e Grupo 2, de profissionais ‘independentes’ – assim considerados por não serem de uma mesma instituição.

Por que dois grupos de pesquisa?

Tal como expliquei na Correspondência anterior, um de meus propósitos era identificar o que caracteriza as pessoas que são ‘militantes na profissão’ e quais experiências foram determinantes em sua formação, para verificar o que se poderia sugerir que as instituições formadoras incorporassem em suas políticas de desenvolvimento profissional e em seu funcionamento institucional para possibilitar algumas experiências que, por sua vez, pudessem potencializar determinadas características quando os educadores já estão em exercício. Ou seja, observadas as experiências formativas dos sujeitos que vão além do que é esperado de um profissional responsável, analisar se haveria como criar contextos propícios para que algumas delas tenham lugar – aquelas que poderiam ampliar o nível de profissionalismo dos educadores, sem a pretensão de que se transformem todos em ‘militantes’, evidentemente.

Minha perspectiva sempre foi essa, de compor dois grupos – um de profissionais de uma instituição que estivesse passando por um processo significativo de mudança, para poder compreender o quanto a ‘velha cultura’ tem ou não poder frente às inovações em curso, e outro de profissionais que, em relação ao compromisso com uma prática de qualidade, tivessem uma atuação de vanguarda nas instituições. Embora a princípio eu não soubesse qual seria a instituição escolhida – havia algumas possibilidades a analisar – e a despeito de muitos colegas de meu grupo de pesquisa não entenderem muito bem a razão da escolha por dois grupos de sujeitos, argumentando que na própria instituição selecionada eu certamente encontraria esse grupo de vanguarda que eu buscava, minha intuição era de que não seria uma opção razoável desistir dessa idéia. Porque, se o meu desejo era pesquisar o que leva um profissional a ter um determinado tipo de atuação, me parecia fundamental compor um grupo específico com as características que eu pretendia compreender. Seria arriscado contar com a sorte de esperar

encontrá-los, dentre os sujeitos da instituição escolhida, em número suficiente para compor um grupo assim.

Utilizando uma analogia um tanto grosseira, minha idéia tinha uma perspectiva semelhante à de estudar as características e experiências de um grupo de pessoas que passam a vida servindo ao próximo em campos de batalha, lugares vitimados por catástrofes ambientais e situações do tipo, a fim de compreender que circunstâncias foram determinantes para essa escolha, de forma a criar contextos institucionais propícios para o desenvolvimento de alguns tipos de experiência identificados (nesse universo de pessoas) como fundamentais para a constituição de valores de natureza ética e atitudes solidárias. Ou estudar um grupo de pessoas com hábitos alimentares impecavelmente saudáveis, segundo o conhecimento disponível sobre nutrição e saúde, para a constituição de contextos que favoreçam o desenvolvimento de atitudes mais adequadas quanto à alimentação. Quer dizer, pesquisando sujeitos que apresentam posturas de destaque em relação aos demais, buscar compreender o que foi determinante na história de cada um, se há aspectos comuns e se é possível criar condições para ampliar as possibilidades dos demais.

Pois bem, esse entendimento que hoje me permite explicar a razão de minha escolha eu não tinha antes. Por isso digo que havia uma ‘intuição’. O fato é que mantive então a proposta dos dois grupos e ela se revelou fundamental para os propósitos da pesquisa.

Foram utilizados dois instrumentos principais de produção de dados: um questionário, proposto somente a uma parte do Grupo 1, e um memorial, proposto a parte do Grupo 1 e a todos os sujeitos do Grupo 2. A seguir, trato apenas do memorial – a reflexão a respeito do questionário consta da Correspondência IV, porque não foi ‘oficialmente’ tomado como fonte de dados no processo de análise.

O memorial – uma narrativa de muitas histórias profissionais

A decisão por esse instrumento aconteceu no decorrer do trabalho e não *a priori*, como foi o caso do questionário. A idéia inicial era, depois de analisadas as respostas ao questionário, identificar os profissionais que poderiam ser entrevistados.

Porém, como na época eu e meu orientador estávamos envolvidos em dois projetos⁹ que demandaram o aprofundamento do estudo sobre as características e potencialidades do memorial de formação como um gênero privilegiado para os educadores registrarem suas experiências e reflexões, acabei me dando conta de que seria este o instrumento mais apropriado para os propósitos que eu tinha, muito mais do que as entrevistas. E meu orientador concordou inteiramente.

Os diretores e coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação já estavam convidados a escrever seus memoriais, por conta do trabalho de formação decorrente do programa ‘SLTQLE’¹⁰, desenvolvido na rede municipal. Agora era só estender o convite aos profissionais da equipe central da Secretaria e da minha equipe, que presta assessoria ao Programa. Apenas os

⁹ A orientação, para a escrita de um memorial de formação, aos professores do Proesf - *Programa Especial de Formação de Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Campinas*, resultado da parceria entre a Faculdade de Educação da Unicamp e municípios da região, e a organização do livro *Porque escrever é fazer história*. PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A.. (orgs.). Campinas-SP: GEPEC/FE, 2005 e Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

¹⁰ Esta sigla que usarei ao longo do texto equivale ao nome do programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*.

professores das seis escolas não foram incluídos nessa proposta porque entendi que não havia um contexto que justificasse esse tipo de solicitação no caso deles, uma vez que a escrita de memoriais não estava posta como uma demanda nos grupos de formação de professores da Rede.

Pois bem, a idéia do memorial como um instrumento de produção de dados, no caso do Grupo 1, era totalmente adequada também no caso do Grupo 2, para o qual nenhuma ação específica havia ainda sido dirigida. Como uma das expectativas em relação aos sujeitos desses grupos era de que contribuíssem para a compreensão de como/porque alguns profissionais conseguem atuar de forma coerente com suas crenças e concepções, mesmo a despeito da cultura das instituições em que trabalham – não raro interferindo decisivamente para transformá-la – a proposta do memorial era muito pertinente, porque representa uma oportunidade ímpar de refletir sobre a própria atuação.

Relacionei 33 sujeitos cuja prática profissional conheço bem, seja porque já trabalhei comigo e/ou porque acompanho a sua trajetória nas instituições em que atuam, e por mim considerados profissionais ativos, comprometidos, batalhadores de suas idéias na prática – ‘militantes na profissão’¹¹, tal como vim a denominar depois. Foram estes que constituíram o Grupo 2.

Em novembro de 2004 preparei uma carta-convite¹² e enviei por e-mail a todos. Na carta, diferente do que foi solicitado dos diretores e coordenadores das escolas do Grupo 1, indiquei alguns itens sobre os quais me interessava que eles escrevessem, caso considerassem oportuno. O mesmo foi feito para a equipe central da Secretaria de Educação e para os companheiros da equipe de assessoria. Nesses dois grupos foram informadas as características básicas de um memorial de formação, para que o insuficiente conhecimento do gênero, se fosse esse o caso, não representasse uma dificuldade para os que tivessem desejo de escrever.

Como a escrita do memorial era uma proposta institucional da Secretaria de Educação, que em princípio nada tinha a ver com minha pesquisa, os envolvidos foram consultados para saber se autorizariam o uso de seus textos como fonte de dados do meu trabalho. Nenhuma restrição foi feita, mas o fato é que poucos atenderam à solicitação institucional, entre outras razões – suponho – porque além de não se tratar de uma escrita ‘fácil’, a proposta de a Secretaria produzir um *cd rom* reunindo todos os textos não foi adiante.

Recebi 32 memoriais (28%) dos 114 que poderiam ser. Foram-me enviados 16% (de 55) do grupo de profissionais da equipe central da Secretaria; 4% das escolas participantes da pesquisa – 01 apenas (de 18), coincidentemente, da única diretora que enviou os questionários respondidos no tempo combinado; 63% (de 8) do grupo de assessoria do qual faço parte¹³; e 48% (dos 33 profissionais ‘independentes’) do chamado Grupo 2.

Feita a leitura cuidadosa de todos os memoriais dos dois grupos (mais de duzentas páginas), destaquei os dados mais relevantes para o propósito da pesquisa. Entretanto, observei que nem todos os integrantes do Grupo 2 haviam abordado uma questão fundamental especialmente no

¹¹ Depois, em 2005, convidei também o Deputado Fernando Gabeira, que estava se revelando, mais uma vez, um legítimo militante na função de parlamentar, por conta do processo de investigação que se seguiu à denúncia do Deputado Roberto Jéferson, mas sua assessoria me informou que, naquele momento, as tarefas decorrentes de sua militância no Parlamento o impediam de assumir o compromisso de participar de uma pesquisa.

¹² Todos os instrumentos de comunicação com os sujeitos, de produção e sistematização dos dados e das idéias que não constam como anexos deste registro estão organizados em uma pasta específica, disponível a quaisquer interessados: para obtê-los, basta entrar em contato pelo endereço tamas@uol.com.br

¹³ Dois colegas deixaram a equipe e o coordenador geral não pôde escrever o memorial, mas depois respondeu ao questionário final e enviou um texto autobiográfico como contribuição.

caso desse grupo, embora em muitos textos fosse possível inferir – as experiências consideradas mais formativas ao longo da vida. Enviei então uma solicitação para que, caso não tivessem tratado desse aspecto, se possível, escrevessem a respeito. A maior parte dos profissionais me enviou uma reflexão algum tempo depois, que tomei como complemento do memorial.

A despeito de minha expectativa favorável *a priori*, o que os memoriais trouxeram de dados me surpreendeu.

Como eu disse, o texto foi solicitado por meio de uma carta detalhada, explicando as razões e a importância dos memoriais para a pesquisa, para a minha reflexão com pesquisadora e para a compreensão da questão central que orientava o trabalho. A proposta era que escrevessem sobre a experiência profissional considerada mais importante, positiva ou não.

Confesso que receber memoriais de quase 30% dos que foram convidados a fazê-lo superou em muito minhas pretensões. Saber detalhes da história pessoal de gente que eu conheço há anos e não tinha a mais vaga idéia de que havia passado por certas situações – algumas muito interessantes, outras muito dramáticas – e poder conhecer outras tantas pessoas através dos seus textos foi uma experiência singular. Gostei muito de ler essas narrativas todas, páginas da vida de mais de trinta profissionais.

No que diz respeito aos convidados a escrever que não me enviaram seus memoriais, eles compõem três grupos distintos.

Uma parte das pessoas justificou que não poderia escrever em razão do excesso de atividades no trabalho, embora fosse apresentada a possibilidade de definirem, elas próprias, o tempo necessário para produzir o texto. A duas delas foi feita a contraproposta de gravarem um depoimento em áudio, conforme sua disponibilidade pessoal. Essa alternativa me pareceu adequada por duas razões: uma é que me interessava muito contar com o registro de algumas de suas experiências profissionais, cujo relato eu já havia ouvido, e outra é que o tempo gasto para gravar um depoimento é menor do que para registrá-lo por escrito. Ainda assim não aceitaram, alegando as mesmas razões.

Outra parte se comprometeu a escrever, mas isso não aconteceu, mesmo com a apresentação de novos prazos, que somados equivalem a um período de prorrogação de mais de um ano. Destes, quase todos se justificaram – apenas alguns não entraram em contato para informar seus motivos.

E outra parte não escreveu e não informou porque – grupo em que estão os profissionais com os quais tenho menor contato, todos da Secretaria de Educação.

Penso que a não-resposta a esse convite para escrever sobre a própria experiência, mesmo tendo se disposto a fazê-lo, indica que o memorial não é um texto qualquer, simples o suficiente para que a escrita dependa apenas do compromisso assumido em realizá-la. Nesse caso específico, não estou considerando uma circunstância ainda anterior – aquele tipo de dificuldade que inviabiliza a produção de qualquer texto escrito – porque, em princípio, os profissionais convidados a produzirem seus memoriais têm a escrita como uma prática de alguma forma incorporada ao trabalho que desenvolvem.

Outro aspecto relevante é que escrever um texto autobiográfico pressupõe se expor ao outro. E a necessidade de abordar reflexivamente uma experiência significativa remete a lembranças nem sempre agradáveis (quando foi/é negativa), ou a um sentimento de nostalgia (quando foi muito boa, mas ‘passou’), ou à recordação de períodos difíceis da vida, coincidentes com o tempo dos acontecimentos relatados... Enfim, esse é um tipo de situação que pressupõe a ‘organização’ dos

dados da experiência para o qual nem sempre as pessoas estão afetivamente disponíveis no momento.

Uma das justificativas que me foram enviadas para a não-escrita do memorial é emblemática dessa impossibilidade momentânea:

Rosaura,

Sua solicitação para escrever sobre minha trajetória profissional veio em um momento especialmente difícil, em que eu estava atravessando o auge de uma crise, creio que coletiva, de total desesperança com os rumos de desenvolvimento que o atual governo vinha e vem dando para as coisas. Este descontentamento, ou melhor, esta depressão, esta verdadeira ressaca cívica, afetou meu cotidiano, meu ânimo, meu estado de espírito, pelo fato de trabalhar na área da saúde, com políticas públicas. Pela primeira vez em 16 anos de trabalho, e agora 18, senti vontade de desistir, de mudar o rumo, de virar o leme do barco para outra direção...

A impressão geral é a de que tudo foi piorando, degradingando... Sempre pautei meu trabalho nos espaços onde possuo um mínimo de governabilidade sobre uma quantidade de recursos materiais, intelectuais, onde posso desenvolvê-lo com algum grau de autonomia... Estou no setor público por opção, sempre trabalhei com muita alegria, prazer, criatividade. Me orgulho do que faço, de compartilhar com um coletivo a construção de algo comum, mas tudo tem um limite. E quando fui me dando conta de que não conquistamos nenhum avanço significativo com esse governo, que está fazendo uma administração medonha, gerando conflitos de tal monta que nossas relações pessoais, relações antigas de amizade, foram praticamente destruídas no processo; que a organização pública não ganhou nada em termos de democracia, de transparência nos processos e procedimentos que pudessem ser favoráveis aos fins públicos, ao contrário, que a máquina continuou sendo instrumentalizada e aparelhada para fins de interesses de grupos... – enfim, tudo muito deprimente – confesso que fiquei meio sem gosto nenhum para pensar em minha trajetória profissional...

Como se pode ver, não é um exercício simples de escrita...

Dentre os profissionais que escreveram, vários afirmaram que se emocionaram muito, que choraram por várias vezes, que tiveram que deixar passar um tempo para retomar a escrita depois, que se deram conta do quanto algumas vivências lhes eram significativas e nem tinham essa dimensão. Na verdade, quando me falaram algo sobre suas dificuldades, a questão sempre foi a mesma: o quanto o exercício de escrever sobre a própria experiência muitas vezes nos remete a situações ‘difíceis de processar’.

Sabemos que escrever é sempre um exercício complexo, que não há escrita fácil, mas, por certo, o memorial, como toda escrita autobiográfica, tem suas peculiaridades, que por vezes trazem um grau de dificuldade ainda maior... Não se trata apenas de uma narrativa de acontecimentos importantes, mas de um texto reflexivo sobre esses acontecimentos, que acaba se constituindo em um exercício poderoso de meta-reflexão, de tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa existência. E que tem conseqüências... (PRADO e SOLIGO, 2005, 2007).

O resultado desse processo vai muito além do que é revelado no texto escrito – com certeza quem o experimenta aprende mais sobre si mesmo do que deseja ou consegue demonstrar. Além do mais, o que cada um expõe sobre si depende das circunstâncias de produção do texto, a quais propósitos serve e a quem se destina.

O que pude verificar é que, quando o pesquisador, destinatário do texto, é alguém que o sujeito-autor tem como uma referência, quando há uma relação de confiança com o pesquisador e a clareza do quanto o memorial é importante para a pesquisa, se estabelece uma relação de cumplicidade que permite o tratamento de questões muito pessoais, intimidades deles próprios ou de suas instituições, informações da maior relevância para o trabalho. E se eles têm como procedimento habitual a escrita reflexiva, como registro não só de fatos e acontecimentos, mas principalmente da análise que lhes é possível fazer sobre eles, sobre a prática que desenvolvem e sobre o contexto em que ela está inserida, seus memoriais representam um subsídio ímpar para um trabalho como o meu.

Em uma pesquisa desta natureza, trata-se de um instrumento privilegiado de produção de dados e os sujeitos acabam se revelando colaboradores fundamentais – porque, além de não temerem expor as dificuldades, problemas e desafios que enfrentam no trabalho, nos presenteiam com teorizações sobre o que pretendemos compreender. Foi o que aconteceu no meu caso, em que o memorial se revelou um dispositivo valioso para compreender melhor como se dão os processos formativos e conseqüentemente a questão central da pesquisa. Mas a esse respeito voltarei a falar nas próximas Correspondências.

Na verdade, a opção pelo memorial se apóia em uma perspectiva metodológica que pressupõe um sujeito protagonista de seu percurso de formação e dos diálogos que estabelece sobre sua atuação profissional. Tal como afirmam – de formas diferentes, mas, nesse caso, convergentes – Benjamin (1987) e Larrosa (2000), entendemos que a vida não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos: narrar nossas histórias é, portanto, uma maneira de dar a nós mesmos uma identidade.

Além disso, representa uma mudança do posicionamento de pesquisador, que, pela opção metodológica, contribui para delinear um novo território no cenário investigativo, para além dos velhos paradigmas de obtenção de dados. Tal como nos processos de formação, esse tipo de escolha ultrapassa a própria pesquisa e pressupõe uma outra perspectiva de sujeito e de produção de conhecimento – os sujeitos da minha pesquisa, assim como os interlocutores com quem pude discuti-la, são de certo modo co-autores do conhecimento que me foi possível sistematizar.

Espero, nestas Correspondências, saber explicitar essa perspectiva e ser justa com os meus parceiros.

A forma do registro

Disse Marília Amorim (2002) e com ela eu concordo:

*O texto interessa-me como lugar de produção e de circulação de conhecimentos, porque penso que a escrita de pesquisa não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo. Pode-se desse modo interrogar o texto em relação a várias questões, das quais uma, em particular, parece-me importante: a alteridade ou, dito de outra maneira, a relação entre o pesquisador e seu **outro**, ou melhor, seus **outros** (p.7).*

Também por essa razão, tenho procurado, em vários momentos, explicitar a relação que se estabeleceu entre mim e meus *outros* durante a pesquisa. Mas agora quero destacar as questões que têm a ver com os meus outros durante a escrita do texto – vocês, leitores, destinatários reais destas Correspondências.

Essa autora, com seus estudos sobre o texto da pesquisa, influenciou decisivamente minhas escolhas em relação à forma de dizer o que é preciso ser dito por escrito. Vejam: ela afirma que, nesse caso – em todos, na verdade – não acredita que *‘exista uma boa escrita porque toda escrita é um acontecimento: acontecimento do encontro com um objeto cujo caráter de alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou de controle da parte do autor’* (AMORIM, 2002, p.7).

Convenhamos, isso era tudo o que eu precisava para me animar a experimentar escrever cartas endereçadas aos educadores, no lugar de um texto acadêmico convencional.

Diante das críticas sobre o que não está ‘bom’, poderei ao menos dizer: segundo Marília Amorim, a rigor não existe ‘uma boa escrita do texto da pesquisa’.

Mas, gracejos à parte, me sinto na obrigação de compartilhar minhas dificuldades para levar adiante esse desafio. Para que este texto seja de alguma maneira pedagógico, formativo para os leitores.

Amorim argumenta que é possível identificar quais são as vozes que se deixam ouvir no texto, em que lugares é possível ouvi-las e quais são as vozes ausentes. Isso pressupõe não um trabalho de análise lingüística ou literária, mas uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que são postos em cena no texto (AMORIM, 2002, p.7).

Pois bem, meu esforço tem sido, tanto quanto possível, explicitar, no que é passível de explicitação, meus limites, impasses, pensamentos e saberes, bem como o papel dos meus outros, com quem tenho procurado ser justa – todos eles: autores de referência, companheiros de percurso, sujeitos da pesquisa, personagens da minha vida, vocês. Mas acontece que há um conteúdo a dar conta ao longo do texto, que tem a ver com o fato de se tratar do registro de uma pesquisa.

Ainda que por meio do que chamei de ‘correspondências’, e não de capítulos convencionais de uma dissertação de mestrado, há uma certa lógica da qual não há como fugir. Devo dizer quais são minhas referências teóricas, como se deu o percurso metodológico, como os dados foram produzidos, como foi feita a análise, que lições tirei disso tudo, dentre outras tantas exigências. Se assim não for, não será o registro de uma pesquisa.

Saibam, caríssimos leitores, que isso não tem sido fácil.

Como compatibilizar todo esse conteúdo na forma de um texto que, tal como escolhi, pressupõe destinatários reais e que, por isso, seria de se esperar uma linguagem mais ‘suave’, mais coloquial?

Como colocar em uma linguagem mais coloquial o conteúdo da Correspondência 1, por exemplo, quando são tratados os pressupostos teóricos, os conceitos-referência, quando tudo precisa ser dito de modo a comunicar, tanto quanto possível, o que se pretende que seja conceitualmente compreendido?

Nunca antes em minha vida havia demorado uma semana para escrever dez páginas de texto, dedicando praticamente todo o tempo do dia apenas para essa tarefa. E, para ser sincera, não

gostei do resultado. Fiquei satisfeita com a abordagem do conteúdo, porque disse tudo o que sabia e considerei necessário, mas, por mais que estejamos de acordo que a carta é um gênero democrático o suficiente para em seu interior colocarmos o que bem entendermos da forma que o desejarmos, o fato é que a Correspondência 1 me pareceu ‘mais para capítulo de dissertação do que para carta aos educadores’. E suponho que vocês devem ter achado mais ou menos isso também.

Essa consciência me fez voltar ao texto para tentar fazer acertos na forma – afinal, seriam ‘só acertos na forma’ – mas não consegui.

Porque a lógica de um texto acadêmico, cujo conteúdo é o registro de uma pesquisa, se impõe poderosamente sobre a forma. Essa lógica *instituída* teve mais poder do que meu desejo e meu esforço *instituinte*. Porque o discurso ‘científico’ é uma *instituição*, usando aqui os conceitos do Lourau que me esforcei para explicar lá mesmo, na Correspondência 1.

Essa tensão é – desculpem o termo exagerado – dramática. O que acontece, nessas circunstâncias, é que se *institui* uma verdadeira guerra entre o que deve ser dito e a forma de dizer – uma forma que está historicamente cristalizada e é determinada pelo próprio conteúdo a comunicar em um registro de pesquisa. E, por maior que fosse o desejo de transgressão, me senti, por vezes, vencida.

Saibam que tive que lutar contra a tentação de colocar toda a responsabilidade na *instituição* ‘discurso científico’. Mas ter tomado os conceitos de Lourau (apud ALTOÉ, 2004), funcionou para mim como uma armadilha nesse caso: o fato é que do lugar de autora do meu próprio texto, não tive competência suficiente para ser tão *instituinte* quanto desejava.

Sem contar que é a própria Amorim (2002) que coloca ainda outros aspectos do problema. Defende ela que o trabalho de escrita significa essa busca levada mais ou menos adiante segundo a audácia e o talento do pesquisador, do ponto de articulação necessária entre forma e conteúdo. E que isto supõe compreender como funciona a escrita convencional de pesquisa, que no gênero científico o conteúdo não deve quase nada à forma e que, nesse caso, a forma deve ser mais ou menos a mesma para qualquer conteúdo. Portanto, para transgredir é preciso dominar o gênero e suas regras, pois sem isso não se pode saber o que está realmente em jogo na produção de conhecimentos.

Se uma constatação desse tipo, por um lado agrava o problema de minha eventual falta de talento para transgredir o gênero, por outro lado, usar como referência os autores que escolhi como meus ‘outros teóricos’ para explicar a relação entre o sujeito e o mundo relativiza a questão, uma vez que segundo eles – e segundo eu mesma também – nossas possibilidades pessoais são forjadas culturalmente. Vejam que Bruner (2001), por exemplo, diz que até com a nossa inteligência é assim:

É um grave erro localizar a inteligência em uma só cabeça. Existe também não só apenas em seu repertório de livros, dicionários e notas, como também nas cabeças e nos hábitos dos amigos com os quais se interage, inclusive no que você chegou a considerar como definitivo ou inquestionável... Ao entrar na comunidade se entra não apenas em um conjunto de convicções e práticas, como em um modo de exercer a inteligência (p.154).

E é ainda Marília Amorim (2002) que vem trazer outros problemas adicionais... Ao se referir às citações, que fazemos uso em profusão quando escrevemos, afirma que é impossível restituir, em nosso texto, o seu sentido originário, porque o texto se constitui sempre como um novo

contexto... Que, do ponto de vista bakhtiniano –tomado por ela como referência – o sentido original não existe, pois tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito. Mesmo assim, estou certa de que o sentido que Bruner (2001) atribui à questão, a partir do que posso ler em seu texto, é o mesmo que atribuo eu. Ou seja, minha impossibilidade de transgredir para além do que aí está não é apenas um problema pessoal.

De mais a mais, conforme a própria autora, o gesto que escolhe um gênero ou que toca um objeto cultural, desperta, sem que o autor se dê conta, uma forma cultural que pode assim se atualizar. *‘E o objeto cultural circula entre os sujeitos que nele deixam suas marcas e é a circulação que produz efeitos de presença. O texto é, em si mesmo, portador de alteridade, uma alteridade que já está, que está aí, nas palavras e, sobretudo, no gênero empregado’* (AMORIM, 2002, p.164).

Quem sabe, portanto, a partir desse meu esforço nem sempre bem-sucedido de transgressão, outros possam vir a atualizá-lo e torná-lo esteticamente melhor.

E há ainda um outro aspecto, o principal talvez, destacado por Amorim (2002). Diz ela que a voz do autor pode ser ouvida no ponto crucial de encontro entre a forma e o conteúdo do texto e que, quando se analisa um texto e se consegue identificar a relação necessária entre o que é dito e o como se diz, pode-se dizer que se encontrou a instância do autor.

Então, ao fim e ao cabo, toda essa tensão valeu a pena. Algo de mim, como autora estará nesse ponto crucial entre forma e conteúdo. Qualquer que seja o ponto a que consegui chegar.

O caminho é um só?

Às vezes sim. Às vezes não. Quando se tratam dos princípios que orientam a nossa presença no mundo, geralmente não há possibilidades senão uma apenas.

Mas quando o que está em jogo é o nosso direito *instituinte* de criar *inéditos-viáveis* será preciso necessariamente pluralizar os caminhos. Do contrário, estaremos apenas repetindo as velhas formas de produzir o mesmo.

Aqui, procurei revelar minhas tentativas. Além de minha expectativa, anunciada no começo, de mantê-los interessados até o fim, desejo muito que este relato tenha contribuído com a reflexão dos que se interessam por esses assuntos, para que não tenha servido a mim somente. E, como não poderia deixar de ser, que possa favorecer a compreensão do que está por vir.

Finalmente, devo dizer ainda que, antes da Banca de Qualificação em que meu trabalho foi submetido à análise, a idéia é que a próxima Correspondência tratasse da análise dos dados. Acontece que a qualificação, que se deu com o texto praticamente pronto até aqui (e com apenas algumas indicações do que seria tratado adiante) teve tamanha importância para a definição dos rumos do trabalho que, tão já pude processar suficientemente o sentido das contribuições que recebi, tive certeza que esse momento fundamental de diálogo sobre os encaminhamentos da pesquisa, e seus respectivos desdobramentos, deveriam ser tema de uma correspondência específica, que é a que se segue.

Até breve.

Rosaura

Correspondência III - 'No meio do caminho... tinha uma fonte'

Campinas, janeiro de 2007.

Caros educadores

Nem sei se cabe esta reflexão aqui... mas tenho muito medo de deixar de acreditar na provisoriedade do que sei, de me ajeitar em uma zona de conforto e por algum motivo perder a competência de rever, de cogitar a possibilidade do erro, ou do não saber, de considerar o outro, de acompanhá-lo sempre que possível. Acho que essas coisas não se perdem com a idade... vou pagar pra ver.

Débora Vaz

Penso que é importante iniciar esta Correspondência destacando que o tipo de informação que aqui é objeto de análise geralmente não aparece nos registros de pesquisa: o lugar que o processo de qualificação teve nos desdobramentos do trabalho.

A Banca que analisou minha produção até agosto de 2006 foi composta pelo Professor Rui Canário, pela Professora Ângela Soligo e pela Professora Renata Barrichelo Cunha. E não posso dizer que esses companheiros de jornada se tornaram meus outros significativos somente a partir da qualificação. Não. O Professor Rui é uma de minhas principais referências teóricas, a Professora Renata é minha interlocutora de longa data e a Professora Ângela, com quem estudei por um semestre, me ensinou muito sobre a teoria das representações sociais. Esses companheiros apenas 'mudaram de lugar', passando agora a críticos 'oficiais' do meu trabalho – pesquisa e texto.

Meu maior temor, não posso negar, era a opinião da Banca sobre a escolha da carta como gênero para documentar a pesquisa. Um amigo, César Leite, profundo conhecedor da alma humana e da cultura acadêmica, ao ler a versão preliminar do texto de qualificação, elogiou muito em conteúdo e forma, mas me alertou: 'Minha amiga, questionar o texto acadêmico, como você faz, dentro da Academia, é o mesmo que xingar Nossa Senhora Aparecida na porta da Igreja. Prepare-se!'. Quem ouve algo assim, ainda mais quando já achava isso também, ainda mais quando está estudando a relação entre culturas estabelecidas e sujeitos, não pode supor que a transgressão será assimilada sem mais nem menos, como se fosse outra forma apenas, uma questão de escolha tão somente.

Mas o fato é que a Banca não era representativa da cultura estabelecida e a opção pelas cartas foi valorizada, elogiada, mais do que isso, considerada um caminho aberto para outros pesquisadores.

A opinião favorável da Professora Renata a esse respeito eu já conhecia porque ela é do Gepec, onde o meu trabalho já havia sido submetido à análise¹. Mas foi uma surpresa das mais gratificantes ouvir o Professor Rui dizer, entre tantas outras opiniões elogiosas, que há muito tempo não lia um texto de pesquisa assim, que achou uma delícia a leitura e não conseguia interrompê-la, que as histórias – especialmente a do urso e dos hospitais psiquiátricos – são de uma riqueza muito grande e que as compartilhou imediatamente com outras pessoas, que queria me dar o maior apoio e incentivo na ousadia e criatividade de documentar a pesquisa na forma de cartas, que não se tratava de uma mera transgressão das convenções, que assim é possível dizer de modo simples coisas de uma grande complexidade que os acadêmicos tendem a complicar muito, que esta é uma excelente forma de se comunicar com o mundo profissional! E depois foi também uma surpresa ver que a Professora Ângela havia me escrito uma carta com as suas considerações a respeito do trabalho, uma forma respeitosa e delicada de valorizar o gênero e legitimar minha escolha...

Caríssimos educadores... isso tudo, assim dessa maneira, foi uma alegria!

Bem, na verdade, é importante que eu diga a vocês que as mais de três horas de qualificação foram, para mim, do começo ao fim, pura emoção! Por quê? Por muitas razões... A primeira delas é que lá estavam mais de cinquenta pessoas, dez delas de uma ‘comitiva’ de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, gente da SOPPA – Sociedade dos professores-pesquisadores em alfabetização –, muitas que eu sequer conhecia! Meus pais também puderam estar lá. Minhas filhas. A maior parte de meus amigos. Colegas da Universidade... Houve riso, choro, memórias compartilhadas e muitas lições.

O sentido principal desse momento para mim foi mostrar que as coisas podem sempre ser feitas de outro jeito, mesmo quando a princípio isso parece impossível. Acho que vieram tantas pessoas não só porque julgaram que poderiam aprender com a discussão, mas porque de algum modo sabiam que assim seria... O fato de estar ali representando uma possibilidade deu um sentido de conquista coletiva para as coisas. Por isso houve muita emoção. É como se eu ali estivesse abrindo um caminho para os profissionais que não se relacionam muito bem com a produção escrita de textos acadêmicos e por isso muitas vezes consideram inviável se meter numa instituição em que saber escrever nesse gênero é uma das principais regras do jogo.

Feitas essas observações, passo agora a tratar das sugestões apresentadas pela Banca que implicaram no redirecionamento da rota prevista anteriormente.

No fim das contas, é mesmo como já disse o poeta espanhol Antonio Machado: o caminho se faz ao caminhar... A perspectiva de ‘pesquisa da pesquisa na pesquisa’ pressupõe este *fazendo-se*.

A principal proposta de encaminhamento, apresentada pelo Professor Rui e referendada pelos demais, foi a de que eu priorizasse os memoriais como fonte de dados e, das duas uma: ou desse

¹ No Gepec há uma tradição de compor as Bancas de Qualificação e Defesa com um mestrando ou doutorando do próprio Grupo de Pesquisa, tanto para enriquecer a discussão do trabalho em análise com uma opinião a mais como para que ele possa exercitar esse lugar enquanto ainda é aluno do Programa de Pós-Graduação. No caso, a Professora Renata havia defendido a sua tese de doutorado no dia anterior e, portanto, já não era mais aluna.

outro tratamento aos questionários ou pensasse seriamente em desistir de utilizá-los no trabalho da forma como eu pretendia inicialmente.

E, para que entendam essas escolhas iniciais, as razões que as motivaram e o porquê da proposta feita pelo Professor Rui, na Correspondência VI farei algumas considerações a respeito, que estavam na verdade previstas de serem feitas na Correspondência anterior caso não houvesse uma fonte bem no meio do caminhar...

Como é possível que nem todos vocês se interessem por aquilo que não foi tomado como central na pesquisa, a leitura da Correspondência VI é, portanto, opcional.

Questões então a considerar

Tomarei como referência inicialmente as ponderações do Professor Rui, pois como convidado externo ele falou primeiro e as professoras que o sucederam por vezes se pautaram nos pontos e na argumentação que ele já havia apresentado.

Foram cinco os tópicos sobre os quais fez considerações mais pontuais. Um deles, este do questionário utilizado de um modo em que, segundo ele, as informações não aparecem contextualizadas. Comentou que identificava duas lógicas coexistentes na pesquisa: uma caracterizada pelo uso do questionário e a outra do memorial. Apontou os memoriais como o material mais rico para responder às questões de investigação e sugeriu uma abordagem autobiográfica e o uso da análise estrutural das narrativas, tal como o propõe Claude Dubar e Didier Demazière². Destacou a importância de compreender a lógica interna da narrativa de cada sujeito e defendeu que cada um representa uma singularidade...

Os demais pontos são: a pergunta do título do texto e a que concepção de formação ela se reporta; o conceito de instituição; a relação entre indivíduo e cultura organizacional; e o uso da expressão ‘militância na profissão’ ou ‘profissional militante’.

Em relação à pergunta do título – ‘Quem forma quem?’ – ponderou que, no limite, a resposta é ‘ninguém forma ninguém’ e citou Pierre Dominicè, Paulo Freire e Rousseau como três autores que de modo diferente acabaram por concluir a mesma coisa. Comentou que essa resposta está dada no texto, mas que julgava necessário fundamentar melhor e, como inspiração para o trabalho, sugeriu a abordagem das Histórias de Vida, que, segundo sua opinião, se constitui em uma revolução epistemológica na educação, pelo deslocamento do enfoque de ‘como ensinamos’ para ‘como aprendemos’, como nos formamos. Dominicè, Christine Josso, Gaston Pineau, António Nóvoa e Mathias Finger são alguns dos autores que se alinham nesse sentido.

Quanto ao conceito de instituição, retomou a história do urso para argumentar sobre o quanto ela é emblemática do que ocorre na realidade, entre as instituições e os sujeitos, e justificou que julga mais adequado chamar de organização o que eu chamo de instituição. Disse que seu entendimento é que vivemos um processo de desinstitucionalização, que está na gênese da crise da profissão docente e me sugeriu a leitura de alguns subsídios para uma maior compreensão desse processo.

² In *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan, 1999.

Sobre a relação entre o indivíduo e a cultura organizacional, sugeri uma bibliografia de aprofundamento e enfatizou que a ação social se desenvolve é nas organizações.

Por fim, no que se refere ao último ponto, comentou que, embora não tenha absolutamente nada contra a militância ou os militantes – inclusive porque se considera um deles – não lhe parece bom manter a expressão ‘militância na profissão’ porque é ambígua e há alternativas possíveis para escapar dessa ambigüidade. Explicou que a distinção que considera fundamental é entre autonomia e heteronomia do profissional e tomou como referência o pintor português Joaquim Bravo – que escreve em um de seus quadros ‘A cultura é aquilo que nos faz e a arte é aquilo que nós fazemos’ – para dizer que quando eu afirmo que o profissional é ‘militante’ estou querendo dizer que faz um trabalho com autonomia, que é a expressão de si, que é uma obra, que é um trabalho não alienado: é arte, no sentido de Joaquim Bravo.

E sobre o Grupo 2, dos ‘profissionais militantes’, argumentou que não há problema algum com o tipo de amostra, que se trata de uma amostra típica intencional, ou seja, escolhida de acordo com certos atributos. Nesse caso, o que ocorre é que se vai à procura dos sujeitos que se sabe com os atributos pretendidos – a escolha não é aleatória e, na sua opinião, não importa a quantidade de sujeitos.

Assim que começou a fazer suas considerações, o Professor Rui havia dito que se centraria em cinco tópicos principais, não exatamente com o propósito de criticar o trabalho, mas sim de ser útil àquela altura do processo de pesquisa. E de fato foram contribuições da maior importância. Como a princípio ele havia destacado três qualidades que identificou como relevantes no texto – o que chamou de ‘primado da teoria’, a ‘perspectiva larga de metodologia’ e o exercício transversal de meta-reflexão – suas sugestões em relação à necessidade de aprofundar aqui e ali um conceito ou outro e em relação ao tratamento metodológico tiveram para mim o sentido de complementos, que naquele momento e do modo como foram feitas, só poderiam mesmo ser muito bem-vindas. Especialmente a proposta de uma abordagem para a análise dos memoriais, compatível com a perspectiva metodológica e conceitual do trabalho... Minha expectativa de que a Banca me ajudasse em relação à análise dos dados era grande e foi plenamente respondida.

Entretanto, dois dos aspectos apontados pelo Professor Rui têm outra natureza: são críticas aos encaminhamentos – no sentido daquilo que deveria ter sido feito de outro modo. Uma delas à forma como usei o questionário, com a qual concordei sem resistir, apesar do exercício de desapego que tive que fazer comigo mesma por conta do material a ser, de certo modo, descartado. A outra ao uso da palavra ‘militância’, por conta da ambigüidade, o que passo a tratar agora.

Terminadas as considerações da Banca, comentei o que pensava a respeito da substituição dessa palavra com a qual me identifico profundamente. Apesar de também considerá-la ambígua, lembrei que no dia anterior, na Banca de defesa da Professora Renata, a Professora Vera Placco havia feito uma belíssima defesa em favor das palavras que nos são caras e nos roubam os adversários, mudando-lhes os sentidos. Dizia ela que não podemos deixar que nossas palavras sejam perdidas porque assim nossas possibilidades de dizer se limitam cada vez mais. Eu diria que precisamos militar em favor de nossas palavras... Apoiada na justificativa da Professora Vera, argumentei que seria muito difícil eu abrir mão da militância, porque, apesar dos múltiplos sentidos, a mim parece ser essa a palavra que diz melhor do que qualquer outra o que eu pretendo dizer, ainda que seja preciso explicá-la.

Reflitam comigo: Competência na profissão? Compromisso na profissão? Autonomia na profissão? Criatividade na profissão? Ética na profissão? Engajamento na profissão? Ou ‘militância na profissão’? Não lhes parece que ‘militância na profissão’ é uma expressão mais inclusora e diz melhor o sentido pretendido? Vejamos que sentido é esse³: *‘Um tipo de atuação que vai muito além do exercício responsável da profissão e que é próprio de pessoas que não poupam tempo e esforços para desenvolver um trabalho de qualidade, que agem de modo ético, se pautam pela coerência entre discurso e ação, são comprometidas com os resultados do que fazem, consideram genuinamente os sujeitos a quem a sua prática profissional se destina, investem na própria formação, enfrentam de modo criativo desafios e situações-problema colocados pelo trabalho, refletem criticamente, produzem conhecimento – pessoas que têm, por assim dizer, uma relação estética com o trabalho, que não se satisfazem com nada que não seja ‘o seu melhor’. São os profissionais mais capazes, mais competentes? Nem sempre. Porque o que conta nesse caso é o compromisso com a superação de si mesmo em busca da melhor atuação possível e não o fato de apresentar uma performance ideal segundo critérios relativos e externos.’*

E assim, por ora permaneço ainda militando em favor da palavra.⁴ E consegui acumular até o momento não mais do que uma discordância com o professor Rui...

Bem, passo agora às contribuições da Professora Ângela Soligo, que, como eu disse, estavam registradas na forma de carta e, em seguida, às da Professora Renata.

Destacou inicialmente que o trabalho é ousado e generoso, que a leitura do texto não é fácil, como poderia parecer, exatamente por conta da ousadia na forma, porque foge dos paradigmas, porque obriga a descobrir na lógica da narrativa os elementos que se apresentam nos objetivos. Disse também que ali havia material para uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado e uma livre docência, por conta da amplitude das questões e dos dados. Na seqüência, passou às observações, primeiramente em relação à estrutura geral do texto.

Nesse sentido, recomendou que eu não usasse as falas dos sujeitos ao mesmo tempo como dados, epígrafes e fundamentos, pois isso soa tautológico; nem excesso de citações, especialmente no final dos capítulos, o que tira a possibilidade da ‘palavra final’ ser minha, como autora do trabalho; tampouco textos escritos pelos sujeitos sem uma análise que permita ao leitor ver com as minhas lentes os fios que vou tecendo para conduzi-lo novamente aos objetivos.

Depois passou a observações sobre o conteúdo e identificou algumas contradições, em sua opinião, parte delas resquícios de uma concepção positivista de ciência. As que considereei mais relevantes: a intenção de produzir conhecimento generalizável, quando se trata de uma pesquisa qualitativa, a preocupação com uma amostra grande o suficiente para ser estatisticamente representativa, o excesso de itens do questionário, alguns deles sem relação muito estreita com a questão a que a pesquisa se propõe responder, a naturalização das qualidades dos sujeitos do Grupo 2, demonstrada pela não apresentação de quem são eles e de uma contextualização do seu lugar institucional.

³ Tal como definido da Correspondência I.

⁴ Preciso usar palavras e expressões como *qualidade, democracia, liderança, posições políticas progressistas* e não tenho outras para utilizar a não ser estas. Também não posso ficar a toda hora explicando exatamente o que quero dizer e o que não significam as palavras que escrevo. Portanto, conto com a solidariedade dos leitores para inferirem as possibilidades de sentido que lhes pareçam mais compatíveis com o que tenho procurado demonstrar das posições que defendo.

Terminada a leitura da carta e as ponderações adicionais, perguntei à Professora Ângela sobre o que mais me intrigou – uma vez que considerei uma alternativa muito pertinente no texto – que é a questão do uso das falas dos sujeitos da pesquisa nas epígrafes. Tal como no caso da militância, tenho profundo apreço por essa idéia e não gostaria de abrir mão assim... Ela ponderou que lhe parece complicado deslocar o que são dados para a condição de epígrafe, uma vez que a epígrafe tem um sentido de *a priori* na estrutura desse tipo de texto, mas que eu discutisse melhor essa questão posteriormente com o meu orientador, para ter mais claro o que poderia ser feito.

E assim, por ora permaneço ainda militando em favor da palavra dos sujeitos como epígrafes, pois não estou convencida de que essa não seja uma alternativa pertinente. Por exemplo, como não utilizar como epígrafe desta correspondência o texto da Débora Vaz, que lá está? O fato é que ‘meus sujeitos’ dizem coisas que me fundamentam e que são, sim, *a prioris*... E, em um texto que se pretende meta-reflexivo e pedagógico, não me parece adequado omitir essa informação.

Em relação às citações em final de capítulo e aos textos não comentados dos sujeitos, reconheço a pertinência da crítica e prometo melhorar, mas devo dizer que com uma certa dificuldade... Fico sempre pensando que se alguém disse algo melhor do que eu diria, bastaria citar; se alguém disse tudo de forma tão clara que dispensa comentários, bastaria transcrever. Assim me parece mais respeitoso com o discurso do outro. Por exemplo, em certas circunstâncias, acho um prejuízo para o texto parafrasear os autores porque diz a convenção que é inadequado fazer muitas ou longas citações. Parece-me quase uma usurpação da autoria, porque muitas vezes forma é conteúdo também... Mas, enfim, há coisas que só a gente mesmo acha e nem fica bem insistir.

No mais, as questões de conteúdo apontadas pela professora Ângela foram importantes para os encaminhamentos relacionados à análise dos dados e às considerações finais.

Por fim, a companheira Renata.

Sua primeira fala foi sobre a dificuldade de contribuir mais uma vez com o trabalho, agora como membro da Banca... É importante que vocês saibam que, desde a apresentação do projeto inicial ao Gepec em 20 de abril de 2004, quando aceitou ser sujeito da pesquisa, o que mais a Renata fez foi contribuir e contribuir e contribuir... e muito. Além do Professor Guilherme, sem dúvida, ela foi a pessoa que mais discutiu comigo os rumos da pesquisa e do texto. E agora de novo.

Depois disso, comentou que acha que minha dissertação, que considera na verdade uma tese, vai autorizar outros profissionais a escreverem sobre suas experiências por meio de cartas. E que gosta muito da perspectiva que imprimi ao texto, para fazê-lo pedagógico, formativo. Presenteou-me atribuindo ao meu texto as seis qualidades a que Ítalo Calvino se refere em seu livro ‘Seis propostas para o próximo milênio’: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

Sobre o conteúdo, disse que acha que o texto tem um tema paralelo, transversal na verdade, que é a interlocução com o outro. E me comoveu mais uma vez dizendo que a minha casa tem sido sempre um espaço de acolhimento, de discussão e de conversa generosa entre amigos. Sugeriu-me o aprofundamento da leitura sobre a ética, como possibilidade de encontrar talvez outras alternativas de abordar a questão da militância, e o desenvolvimento da idéia de ‘relação estética com o trabalho’, o que eu trato apenas de passagem.

Não disfarçou sua alegria pelo fato dos demais membros da Banca terem ‘implicado’ – como ela gosta de dizer – com o questionário, o que ela há muito já fazia, com argumentos semelhantes. E, por fim, recomendou que eu redimensione as questões que deixei indicadas para serem abordadas na última correspondência, de considerações finais, pois entende que apresento três temas concorrentes – a perspectiva de ‘pesquisa da pesquisa na pesquisa’, a tensão provocada pela tentativa de transgressão do gênero científico para documentar uma investigação na forma de cartas e a importância dos memoriais como instrumentos de produção de dados. Disse que acha, sim, que os temas, uns mais outros menos, merecem aprofundamento, mas nas correspondências específicas que discorrem a respeito; que na parte final o mais relevante é retomar a pergunta ‘Quem forma quem?’ de modo mais conclusivo.

E o Professor Guilherme fez as considerações finais para o momento, argumentando que se sente inteiramente co-autor de minhas escolhas, inclusive sobre o uso do questionário e da palavra militância, e que toma também para si as críticas ao trabalho. Confessou que bem que tentou, entretanto não conseguiu ‘controlar meus excessos em relação aos aspectos quantitativos da pesquisa’.

E encerrou dizendo essa lindeza que novamente comoveu a mim e ao grupo:

‘Eu fico... envaidecido?... não é essa a melhor palavra... mas, enfim... é muito importante ouvir de um grupo de pessoas que essa interlocução entre o orientador e o orientando é importante para a construção do trabalho. Essa insistência da Rosaura de interlocução me fez fazer isso com os outros meus orientandos. É um compromisso de formação – embora realmente a gente não saiba quem forma quem. Essa emoção que a Rosaura externalizou no início é uma emoção que vai nos tomando também: a gente aprende com os outros, a gente aprende aquilo que pode aprender com os outros. E é esse o nosso desafio: tornar o texto, tornar a pesquisa, o exercício de pesquisar possível para todos os profissionais.’

E me parece oportuno, depois dessa profissão de fé no outro, mostrar como é que nos vêm os que nos olham ‘de fora’. Ao abrir a sua fala, disse o professor Rui:

‘Eu queria dar-lhe, Rosaura, as minhas felicitações pelo trabalho. E ao Professor Guilherme também, porque é preciso dizer que há muita coisa em comum entre este trabalho e o que discutimos ontem, da Renata. E o que têm em comum, tem a ver com as qualidades que também são comuns às pessoas que fizeram os trabalhos, mas aqui há algo que se torna absolutamente evidente mesmo para um observador que está aqui há pouco tempo – desde ontem – que é uma cultura que existe aqui, de um grupo, coordenado por uma pessoa que é responsável em grande medida pela criação desse espírito, por essa orientação. A marca da orientação está aqui muito clara tanto em um trabalho como no outro, portanto, muito das minhas observações extremamente positivas, que ontem eu fiz, em especial sobre a metodologia, são extensivas ao trabalho de hoje. E há, portanto, aqui, uma cultura que se pode perceber...’

Entre nós, que ali estávamos, há principalmente uma cultura de interações recorrentes mediada pelo afeto – pelo amor, no sentido defendido por Humberto Maturana (2005):

Para que haja uma história de interações recorrentes, tem que haver uma emoção que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes, do contrário, só há encontros casuais e separações. [...] Uma dessas emoções é o amor. O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência.

Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima. (MATURANA, 2005, p.66)

Maturana fala de amor em um sentido amplo, como se pode ver. Ele afirma, inclusive, que o amor é o que funda o social, que é a emoção constitutiva da vida humana, a emoção fundamental que torna possível a história da hominização.

O que tem se constituído, para mim e para muitos dos companheiros que ali estavam, como contexto favorável à aprendizagem, como espaço formativo essencial, são nossas relações amorosas. Se não fossem amorosas, grandiosamente amorosas as nossas relações, as coisas seriam outras, seriam de outra forma, algumas nem seriam...

O fato é que o futuro é construído pelo que nos acontece e pelo que fazemos no presente e, portanto, há vários destinos possíveis – também isso o Professor Rui disse naquele dia.

Os rumos do meu trabalho muito provavelmente seriam outros se a banca tivesse sido outra... Por isso, e pelo tom meta-reflexivo que o texto foi assumindo cada vez mais, me pareceu necessária a escrita desta correspondência, para que vocês possam compreender por quais caminhos e por quais razões cheguei a certos destinos e não outros, que equívocos cometi, porque mudei de opinião. E aqui não posso deixar de dizer que concordo mais uma vez com o Maturana (2005) quando diz que seria bom que esses dois direitos – o de se equivocar e o de mudar de opinião – constassem da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No mínimo porque poderia humanizar o processo de produção de conhecimento.

Ao que tudo indica... um ato falho

Penso que o que acabo de compartilhar com vocês revela duas coisas importantes.

Uma é que a perspectiva de eventualmente descartar o questionário respondido pelos educadores das escolas, como fonte de dados para a pesquisa, significa assumir que a maior parte do enorme trabalho de sistematização das informações que me chegaram por essa via foi perdida... Difícil isso...

A outra é que, embora esse não tenha sido o único encaminhamento possível segundo a opinião da Banca – pois eu poderia redimensionar a forma de tratamento dos dados trazidos pelo questionário –, fui me convencendo cada vez mais que a crítica que me fez o Professor Rui era muito pertinente: o questionário – e também a preocupação e as escolhas em relação à quantidade de sujeito da amostra – era a manifestação de um resquício positivista da concepção de pesquisa... Difícil isso também...

Um ato falho, como diria o velho Freud.

Daí, passados uns dias da qualificação, abri um livro e, folhando-o assim sem mais nem menos, encontrei, escrito pela Maria Christine Josso (apud Canário e Cabrito, 2005), algo que eu já tinha lido antes e grifado: *‘Pode ser muito perigoso não desaprender, não saber desaprender e não saber esquecer’* (p.125).

Esse texto curto fez muito sentido para mim porque o que a realidade estava mostrando é que eu precisaria desaprender umas tantas coisas. Quais? A ilusão do controle, a ilusão da objetividade, a ilusão da prova científica e outras que nem sei.

O fato é que, se a verdade existe, a verdade é que somos forjados pela nossa história de vida – a ação humana é contingente, como lembrou o Professor Rui no dia da qualificação.

A ilusão do controle, a ilusão da objetividade, a ilusão da prova por ‘a’ mais ‘b’ não são subprodutos do meu alinhamento consciente a qualquer concepção positivista: são produtos da minha história pessoal.

Não vou evidentemente contar as passagens autobiográficas que justificam essa minha afirmação, pois estou certa que sem elas vocês podem compreender a que me refiro. Quero dizer é que o que somos de fato conta mais do que o que dizemos e o que pensamos que pensamos.

Embora, em sua consciência, eu jamais defendesse escolhas à moda positivista de conceber a pesquisa e a ciência, foi o que fiz em algumas encruzilhadas do caminho. Isso me constrange? Não. A natureza da questão que me propus a investigar não permitiria qualquer constrangimento dessa ordem, embora eu não possa negar que seja esta uma constatação a princípio difícil.

As concepções hegemônicas nos contaminam a todos, exatamente porque nossa subjetividade é real.

E, no meu caso, há algo mais que se acrescenta às características pessoais e alimenta de algum modo as ilusões. Passei muitos anos produzindo um tipo de conhecimento considerado ilegítimo por boa parte da Academia, porque não era resultado de pesquisa acadêmica. Na sala de aula, na escola, na Secretaria de Educação, no Ministério da Educação... E prestando atenção ao preconceito que se manifesta principalmente na forma de indiferença, de desprezo, da negação pura e simples. Então, quando estou em situação de produzir conhecimento na Universidade, em moldes mais convencionais, acabo carregando junto os dispositivos de validação do conhecimento tido como ilegítimo, que gravitam em torno da perspectiva da prova.

O que acontece é mais ou menos o seguinte: Você passa um tempo grande ouvindo coisas do tipo: ‘Mas isso que você diz é segundo que autor?’, ‘Que teóricos desenvolvem essa idéia?’, ‘Onde isso está publicado?’... E não bastam as respostas: ‘Isso que eu digo foi pensado pelos professores da minha escola, buscando entender porque as crianças não compreendem esse conceito...’, ‘Foi minha equipe que estudou e, com base em várias idéias de vários autores, acabou desenvolvendo.’, ‘Isso não está publicado em lugar nenhum’... Então é preciso ficar tentando provar o tempo todo que você e seus companheiros não são operários, são ursos... ou que não são galinhas, são águias.

É assim que é.

Agora, para mostrar o que não me parece justo ficar invisibilizado, tratarei, na próxima Correspondência, do que a princípio foi concebido como central e acabou se tornando secundário no decorrer do trabalho. A leitura ou não dessa parte fica a critério do leitor: passar diretamente à Correspondência V não prejudicará a compreensão dos resultados da pesquisa, apenas subtrairá a possibilidade de conhecer ‘o que há por trás do que **ficou**’.

Na Correspondência V, o assunto é como se deu o processo de análise das informações que, depois disso tudo, foram tomadas como dados da pesquisa e me fizeram chegar a alguns resultados. Finais? Não. Apenas suficientes para o momento.

Até,

Rosaura

Correspondência IV - 'Por trás do que ficou'

[Para os que quiserem saber mais]

Campinas, abril de 2007.

Caros educadores

Cada escola tem sua própria atmosfera, suas próprias vibrações, que a tornam única. O clima, como reflexo de cultura de uma escola, como expressão dos valores coletivos mais ou menos compatíveis com as finalidades do sistema político, exerce uma forte influência sobre aqueles que ali trabalham, pois, em ampla medida, seus funcionamentos intelectuais, sociais e pessoais e, conseqüentemente, seu equilíbrio dependem dele.

Mônica G. Thurler¹

Aqui, a proposta é compartilhar o que não foi incluído 'oficialmente' no registro da pesquisa, por conta da priorização dos memoriais como fonte de dados, e apresentar um inventário simplificado do material produzido. Fundamentalmente, o que comento nesta carta são os questionários enviados às seis escolas da Rede Municipal de São Luís e algumas pré-análises provocadas pela leitura cuidadosa das respostas que me deram os profissionais que aceitaram respondê-lo.

Penso que há dois aspectos relacionados às opções metodológicas a destacar: não só o uso do questionário como instrumento de produção de dados, mas também a quantidade de sujeitos.

A perspectiva de finalizar o trabalho com algumas recomendações às agências formadoras, que sempre esteve posta desde o projeto de pesquisa apresentado para o processo seletivo para ingresso no mestrado, me levou a crer que, mesmo com uma abordagem qualitativa, em que o que conta não são os aspectos quantitativos, seria importante ter como ponto de apoio um universo considerável de sujeitos, do contrário, o propósito de apresentar recomendações poderia, na verdade, resultar em um despropósito.

Não me parecia razoável apoiar uma pretensão desse tipo em dados produzidos a partir de um grupo muito pequeno de sujeitos, apesar de ter claro que as abordagens qualitativas não se atêm necessariamente a questões de amostragem, inclusive porque não se pretendem generalizáveis (pelo menos não no sentido clássico de generalização das pesquisas que se baseiam em dados estatísticos).

¹ Epígrafe transcrita de uma citação utilizada no memorial de Mônica Fujikawa.

Esse entendimento é o que explica a decisão por tomar como referência 5% das escolas (07) de uma Rede de Ensino e o elevado número de destinatários dos instrumentos de pesquisa. Ou seja, a natureza da temática e o objetivo de chegar a possíveis recomendações me desafiavam a colocar certos aspectos quantitativos a favor da análise qualitativa na qual essas recomendações poderiam se pautar.

A opção por um número elevado de sujeitos acabou, de certa forma, determinando o instrumento inicial de produção dos dados. A alternativa que me pareceu mais compatível, tendo em conta os propósitos da pesquisa e esse aspecto quantitativo, foi o questionário – um questionário amplo, com questões fechadas e abertas, que seria seguido então de entrevistas com os profissionais cuja análise das respostas ao questionário indicasse como fundamentais de entrevistar. Com o andamento do trabalho e do conhecimento que me foi possível produzir em seu percurso, acabei substituindo o recurso da entrevista pela escrita de um memorial.

Através do questionário eu pretendia obter um inventário de opiniões sobre a escola. Ele foi proposto para diretores, coordenadores pedagógicos e professores de 5% das escolas da rede municipal em que parte da a pesquisa aconteceu (sete unidades, que depois se tornaram apenas seis, pois uma nunca entregou os questionários preenchidos), selecionadas segundo o critério de maior diversidade possível. A idéia era, depois de analisados os questionários, identificar, pelo que revelassem as respostas, quais desses sujeitos seria importante entrevistar.

Foram os seguintes os critérios de seleção das escolas:

- Com infra-estrutura boa / Com infra-estrutura ruim
- **Com equipe antiga / Nova e/ou com equipe nova / Com equipe flutuante**
- **Com diretor que exerce liderança e/ou impulsiona o trabalho / Com diretor sem essas características**
- **Com coordenadores pedagógicos que são/estão se constituindo como formadores dos professores na unidade / Com coordenadores pedagógicos que não são formadores dos professores na unidade**
- **Com tradição no investimento em formação dos professores / Sem investimento em formação dos professores**
- De tamanho pequeno / De tamanho grande
- Sem unidades em prédios anexos² / Com unidades em prédios anexos
- Na zona rural / Na zona urbana de periferia / Na zona urbana central
- **Com boa relação com a comunidade/comunidade atuante / Sem comunidade atuante**
- Integrante de projetos diferenciados das demais escolas com e sem assessoria externa específica.

Relacionados os critérios, me reuni com parte da equipe da Secretaria de Educação, discutimos quais escolas atendiam a vários deles ao mesmo tempo e então escolhi sete delas. Os itens destacados em negrito são aqueles que me pareciam mais relevantes na época, pois minha suposição era de que o mais determinante para a constituição/consolidação de uma cultura favorável à aprendizagem dos profissionais, dos alunos e de toda a comunidade é: o perfil, a formação e a atuação do diretor e dos coordenadores pedagógicos; o fato dos profissionais se sentirem parte de um projeto coletivo; e o real investimento na formação de todos. De preferência, essas três características combinadas. Os critérios destacados eram, portanto, os que me pareciam, ainda que indiretamente, mais relacionados a esses fatores.

Eu já havia escrito uma carta explicativa, destinada aos educadores das escolas, e elaborado um questionário misto, com 18 questões, algumas fechadas e outras abertas, a ser respondido por eles.

² Os chamados 'anexos' são prédios alugados, próprios ou cedidos, caracterizados por serem geralmente de péssimas instalações.

Os interlocutores que discutiram comigo os itens do questionário problematizaram vários deles (são 18, no total), tendo em conta a questão central da pesquisa e o fato de aparentemente não terem relação com ela – além de serem muitos... Argumentei que, como não me parecia possível deprender diretamente, por certas respostas, as mútuas influências exercidas pela instituição e sua cultura e os sujeitos que nela trabalham, optei por apresentar muitos tópicos que suscitassem respostas e, no conjunto, pudessem representar indicadores relevantes. Entendia que seriam aqueles os mais adequados e achei oportuno dispor de muitos dados, mesmo se apresentando depois irrelevantes para o que eu pretendia identificar – isso evitaria ter que sair em busca de informações novamente, caso o material se mostrasse insuficiente. Essa escolha se revelou adequada, embora, tal como eu previa, no processo sistematização dos dados, descartei várias questões (10 de 18), pois, considerei as demais, apesar de instigantes para outras reflexões, pouco ou nada relacionadas com o tema principal e/ou já ‘incluídas’ nas demais.

As questões que considerei relevantes foram estas:

- Em sua opinião, o que não deve mudar na escola de forma alguma?
- Se você pudesse modificar algo na escola, o que modificaria?
- Você avalia que seu curso de formação lhe preparou adequadamente para o trabalho nas escolas tal como elas são hoje? Por quê?
- O que mais contribuiu para o adequado desempenho de seu trabalho na escola?
- Justifique a resposta à questão anterior, explicando sua opinião:
- Há algum curso/grupo de formação que você avalia que contribuiu/contribui muito para o seu desenvolvimento profissional e para a sua atuação na escola? Em caso afirmativo, qual?
- Por favor, relate brevemente algo que você fez, no exercício de suas funções, que tenha lhe trazido muita gratificação.
- Por favor, relate brevemente algo que você fez, no exercício de suas funções, que tenha lhe deixado muito insatisfeito consigo mesmo.

Depois de definidos os critérios de seleção das escolas e escolhidas quais seriam, em julho de 2004, foi feita uma conversa com os respectivos diretores e coordenadores pedagógicos, onde receberam os questionários para todos os educadores da escola, a carta explicativa e as orientações. Depois, tive uma conversa com o Secretário de Educação e algumas equipes da Secretaria, para explicar mais uma vez as razões da pesquisa e os encaminhamentos, compartilhar os instrumentos de produção de dados e justificar a proposta de estabelecer uma correspondência com as escolas. A idéia era fazer com que todos da Secretaria estivessem suficientemente informados e, de preferência, se sentissem parceiros em uma certa medida, para evitar melindres e mal-entendidos indesejáveis.

Foram entregues 280 questionários nas sete escolas e 54 retornaram preenchidos, o equivalente a 19% desse total – 25%, se considerado o universo de seis unidades, excluindo-se a que não permaneceu no grupo da pesquisa. Apenas a equipe de uma delas entregou no tempo combinado e as demais demoraram várias semanas para enviar, depois de algumas solicitações de minha parte, enfatizando que não era necessário que todos os educadores respondessem, apenas aqueles que desejassem. Coincidentemente, a escola de onde veio o material no tempo combinado foi aquela na qual mais profissionais responderam ao questionário: 72%.

E há algo mais a dizer a respeito desses participantes da pesquisa – os sujeitos das seis escolas. Por considerar necessário estabelecer uma interação com eles, de modo a não tomá-los apenas como fonte de dados para investigação, decidi propor, aos que se interessassem, uma correspondência durante o percurso da pesquisa (a que me referi acima) sobre questões pedagógicas que a eles estivessem colocadas, uma forma de retribuir a colaboração com o meu

trabalho. Além do que, seria uma oportunidade de submeter a eles algumas conclusões que me foram possíveis a partir do que disseram, para que pudessem se posicionar a respeito. No final do questionário eu perguntava se teriam interesse em se corresponder comigo e a maioria disse que sim. Algum tempo depois – muito mais do que eu gostaria, na verdade – enviei uma carta coletiva citando nominalmente os profissionais que afirmaram desejar uma comunicação comigo, que eu imaginava ser apenas a primeira de outras tantas. Infelizmente não obtive retorno e – inevitável – fiquei achando que isso se deveu ao fato de eu ter tardado a escrever. Minha demora teve duas razões principais: algumas escolas se atrasaram muito para encaminhar os questionários preenchidos, fiquei esperando se cumprirem as promessas do diretor que me assegurava que os mandaria (o que não se confirmou) e acabei me desorganizando pela sobrecarga de tarefas profissionais, uma vez que, como já comentei anteriormente, não pude ser uma estudante em tempo integral durante o mestrado, como seria desejável.

Outra questão importante a considerar é a seguinte: Em uma conversa entre meu orientador e o professor Luís Carlos de Freitas³ sobre os instrumentos utilizados na pesquisa e a natureza das questões relacionadas à temática principal, o professor Luís Carlos sugeriu a utilização do dispositivo de *member check*, ou seja, da apresentação dos resultados obtidos, ainda que parcialmente, para que os sujeitos (mesmo que por amostragem) se posicionem em relação a eles. Esse tipo de encaminhamento poderia evitar que minhas inferências como pesquisadora fossem tomadas como dados da realidade e contribuir para a validação do que de fato é real, segundo os critérios também dos sujeitos. O *member check* poderia ser feito a partir de texto-síntese, reunião ou questionário que tivesse como propósito verificar o posicionamento deles diante das conclusões que se anunciavam.

Foram quatro as situações que me pareceram pertinentes para essa finalidade: **a correspondência** com os professores das seis escolas (que não escreveram seus memoriais); **um questionário final**, destinado aos que escreveram memoriais e elaborado a partir do que indicaram como questões relevantes; uma **carta-síntese** apresentando a esses sujeitos as conclusões parciais, a partir de uma pré-análise; e **uma reunião** com três educadoras da Secretaria de Educação, identificadas, dentre outras, como ‘militantes na profissão’ – duas da equipe central e a diretora a que me referi anteriormente, que foi a única das seis escolas da pesquisa que escreveu seu memorial e encaminhou no prazo combinado os questionários respondidos por mais de 70% dos professores.

Infelizmente, conforme já disse, a proposta de correspondência não se efetivou, mas as demais situações aconteceram, sendo que o questionário final e a carta-síntese foram ‘oficialmente’ tomadas como *member check* e serão comentados na próxima Correspondência.

O uso desses dispositivos em favor da pesquisa me ensinou algumas lições, por assim dizer, metodológicas.

Em relação ao questionário, é importante destacar que me surpreendi com a sinceridade de muitos educadores nas respostas. Alguns companheiros haviam me alertado que eu deveria considerar que o meu lugar de pesquisadora, que faz perguntas sobre a escola, poderia provocar interferência nas respostas, em virtude dos significados a respeito de pesquisa, ciência, relação universidade-escola etc. que estão no imaginário social e no repertório de cada um. Além do que, sou uma pessoa conhecida na Rede Municipal de São Luís, por conta do projeto que assessoro, e

³ Professor Titular da FE/UNICAMP e coordenador do LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos.

já era conhecida de antes, por ter coordenado um programa de formação de professores alfabetizadores do qual muitos haviam participado.

Evidentemente que essas circunstâncias devem ter influenciado, sim, mas me pareceu que, em muitos casos, interferiu favoravelmente. Porque muitos narraram episódios ou colocaram opiniões que parecem revelar muita sinceridade.

Eis alguns exemplos:

‘A dura experiência, que se configurou como o meu batismo de fogo, na escola pública, foi o trabalho desenvolvido com as turmas de Aceleração. Acredito, que apesar de mim, eles avançaram no conhecimento, pois eu não consegui dar conta de um terço do leque de problemas que eu tinha em mãos. A falta de apoio pedagógico da escola, da coordenação municipal, o meu despreparo, somados à situação que as crianças estão inseridas, tudo isso contribuiu para que o propósito do Programa não fosse cumprido. Nem mesmo aumentar a socialização da criança, nós conseguimos’.

‘Fico insatisfeita quando falo zangada com meus alunos. Depois que faço isso, fico extremamente magoada comigo mesma, pois esse não é o meu papel’.

‘O que fiz de pior foi omitir uma situação grave por medo das conseqüências, não quis interferir na vida familiar da criança’.

‘Fico bem desestimulada quando, por alguns momentos, perco o controle e as crianças se dispersam por toda parte da escola, mas o pior é ter que tratá-las (algumas vezes) com dureza, pois mesmo com tanta indisciplina, são apenas crianças’.

‘No ano passado, assumi uma turma de 1ª série e foi um fracasso. Não consegui alfabetizar mais da metade da turma e isso me deixou triste. Não desisti, essa experiência serviu para me alertar que tenho muito que aprender sobre o processo de alfabetização’.

‘Sinto que poderia oferecer muito mais a meus educandos caso me sentisse motivada e respeitada por minha supervisora e diretora. Me sinto sufocada e coagida, o que me incomoda e atrapalha muito, inclusive em meu rendimento em sala de aula, pois em minha escola vivemos uma pseudo-democracia, onde as opiniões e sugestões são colhidas e frustradas imediatamente, onde há dois grupos distintos: os que apóiam e são protegidos e os que discordam e são perseguidos’.

‘Se eu pudesse mudar algo na escola, tiraria a diretora. Sinto muita falta de orientação tanto da supervisora como da diretora, que quando estão na escola prendem-se às suas atividades a portas fechadas e quando solicitadas sempre repetem: vamos pensar no que podemos fazer. O problema é que o problema fica detido no mundo das idéias e na maioria das vezes nada é feito, nenhuma orientação é dada. A partilha de conhecimentos e experiências entre os educadores torna-se mais eficaz’.

Desses dois últimos depoimentos, talvez se possa inferir uma intenção de denúncia, uma vez que sou assessora da Secretaria da Educação, de cuja equipe não pesa nenhuma crítica à conduta da diretora citada. Mas esse ‘talvez’ está no território das inferências...

Outra coisa interessante diz respeito às reuniões de formação aos sábados, um ‘calcanhar de Aquiles’ na Rede Municipal de São Luís, porque o tempo a elas destinado consta legalmente da jornada de trabalho, mas nem sempre é cumprido pelos educadores. Há opiniões aparentemente muito francas a esse respeito nos questionários: dos que consideram uma contribuição ímpar para

a sua formação e para o seu trabalho, da qual não abririam mão de forma alguma; dos que consideram as reuniões importantes e necessárias, mas criticam o fato de serem aos sábados; dos que consideram um total desrespeito que esse trabalho ocorra aos sábados, indicando, inclusive, que essa é a pior coisa da escola; e dos que chegam mesmo a afirmar não participam porque têm compromissos nesse dia.

Talvez o fato dos dois projetos que me fizeram conhecida na Rede serem bem avaliados pelos educadores, e por se pautarem em metodologias de formação que respeitam e consideram a história dos profissionais, de certo modo tenha contado a favor. Também o compromisso de que as respostas não seriam identificadas pode ter contribuído em alguma medida. Tive sempre a preocupação de deixar tudo muito claro, para, tanto quanto possível, minimizar os equívocos de compreensão e as eventuais ‘fantasias’.

Achados? Ou perdidos? Definitivamente, achados

Bem, feitos esses esclarecimentos, passo agora ao que os questionários me fizeram saber.

Conforme indicado na Correspondência ‘A que será que se destina?’, desde o início do processo de pesquisa, estavam indicadas as questões que para mim se desdobraram daquela que é central, título do trabalho: ‘Quem forma quem? – Instituição dos sujeitos’. O desafio do percurso, segundo me parecia, era buscar respostas para estas perguntas:

CARACTERÍSTICAS E OPINIÕES DOS SUJEITOS

- *O que os profissionais que aceitaram ser sujeitos da pesquisa consideram o melhor e o pior das instituições em que trabalham?*
- *Que experiências foram/são mais formativas para esses profissionais, especialmente para aqueles que têm uma relação de ‘militância’ com o trabalho?*
- *Que características comuns tem esse tipo de profissional?*

CONTEXTO/CULTURA INSTITUCIONAL

- *Que contextos favorecem a formação e a atuação profissional?*
- *Que influências a cultura predominante, os modos de organização e o funcionamento da instituição educativa em que se trabalha exercem nos educadores?*
- *Que influências os educadores exercem na cultura, nos modos de organização e no funcionamento da instituição educativa em que trabalham?*
- *Seria possível criar, nas instituições formadoras, condições favoráveis para que os educadores desenvolvam algumas atitudes que revelam um nível superior de profissionalismo em relação ao trabalho, tal como as que caracterizam aqueles que são ‘militantes na profissão’?*

LIÇÕES APRENDIDAS / A COMPARTILHAR

- *Quais seriam as informações mais relevantes a serem compartilhadas com os responsáveis pela definição e implementação de políticas de formação, tendo em conta as respostas encontradas para as questões acima e os resultados da pesquisa como um todo?*

Embora, tal como nos lembra Calligaris⁴, a procura de respostas, de explicação, revela mais sobre nós mesmos do que sobre o objeto de nossas investigações, tomei essas questões como frestas de luz sobre o objeto de minha pesquisa. Não foi casual a Correspondência 1 ter como título ‘A que será que se destina?’, evidentemente.

Amparada nessas frestas de luz e tomando-as como indicadores de análise, como informantes do olhar, fiz uma leitura atenta do que disseram os sujeitos no questionário (e depois no memorial), tabulei as informações com o cuidado de não ‘apagar os sujeitos’ em percentuais correspondentes a categorias gerais e fui produzindo algumas análises preliminares.

Para que compreendam como organizei as informações e os instrumentos, seguem alguns exemplos ‘recortados’ do material da pesquisa. Penso que dessa forma é possível mostrar um pouco dos bastidores do trabalho, através de uma espécie de ‘efeito de zoom’, uma vez que não há como retratar todo o processo fielmente. Vejamos então umas ilustrações:

1. Tabulação/sistematização das respostas ao questionário enviado para os educadores de seis escolas

1.1. Como foi feita a sistematização das informações

- Foram tabuladas as informações contidas em 18 questões dos 54 questionários recebidos e há uma sistematização feita por escola, outra por questão (respostas das diferentes escolas a uma mesma questão) e uma síntese geral.
- Cada sujeito foi identificado com uma letra e uma cor diferente, para favorecer a comparação do que um mesmo profissional respondeu em diferentes itens – neste fragmento aqui transcrito, as cores não estão destacadas, por ser desnecessário.
- Os que escolheram mais do que uma resposta nas questões em que isso era possível tiveram suas escolhas transformadas em outras possibilidades de resposta além das previstas.
- Todas as respostas a perguntas abertas foram transcritas.

⁴ In *O atirador de Virginia Tech*, Folha de São Paulo, 26/04/2007, p. E10.

A seguir, um trecho da tabulação por escola.

- *Você avalia que seu curso de formação lhe preparou adequadamente para o trabalho nas escolas tal como elas são hoje? Por quê?*

SIM: B1 R1 (02)

NÃO: A1 D1 E1 F1 L1 M1 Q1 (07)

EM TERMOS: C1 G1 H1 I1 J1 N1 O1 P1 (08)

- *O que mais contribuiu para o adequado desempenho de seu trabalho na escola?*

1. () o curso de Magistério
2. () o curso superior **B1**
3. () os cursos de formação em serviço **N1 P1**
4. () a discussão com os colegas **O1**
5. () a própria prática **A1 C1 D1**
6. () outro:

3-4-5 **E1 L1** (na ordem 3-5-4)

2-4-5 **F1**

1-3 **H1**

2-3 **R1**

2-3-4-5 **G1**

2-4-3-5 (nesta ordem) **I1**

3-5 J1 **Q1**

Todos: **M1**

- *Justifique a resposta à questão anterior, explicando sua opinião:*

A - A prática ensina muito mais. Outras turmas de alunos nos levam a estudar e melhorar o que já foi feito.

B - O curso superior possibilitou a fundamentação teórica para uma prática transformadora.

C - Apenas na parte teórica houve preparo, porém é só na prática que conseguimos aprender a lidar com as situações de aprendizagem. (resposta dada em duas questões)

D - Quando se chega na prática surgem novas realidades. (resposta dada a duas questões)

E - Atualmente há novas metodologias visando melhorar a aprendizagem e, por isso, é preciso fazer outros cursos / Os cursos de formação em serviço, juntamente com a prática adquirida nos anos de trabalho e a discussão com os colegas, é o que enriquece o meu trabalho.

F - Não respondeu. Mas no item 9 disse 'A realidade é diferente'.

G - Um conhecimento serve de base para outro – o curso superior deu suporte e no dia a dia estou aperfeiçoando.

H - A prática adotada na escola é nova e é preciso de muitos esclarecimentos.

I – São várias as contribuições para um bom desempenho no trabalho.

J - O processo de formação está sempre em rotação e há necessidade de refazer-se cada vez mais.

L - São esses processos que ajudam muito. A faculdade não promove o desenvolvimento nessa área. Sempre procurei cursos para me aperfeiçoar.

M - Foram experiências somativas, que contribuíram para o crescimento profissional. / A realidade é bem diferente da teoria.

N - Na Universidade não tive muitas aulas práticas.

O - A conversa com outros professores me ajudou a atuar em sala de aula.

P - Os cursos de formação em serviço são mais estimulantes, porque favorecem a troca e conhecer coisas novas.

Q - Os cursos de formação em serviço têm favorecido a reflexão sobre a prática e isso ajuda muito no encaminhamento dos problemas do dia-a-dia.

1.2. Síntese do conteúdo das respostas às questões selecionadas no questionário

Dos 18 itens iniciais, 10 não se mostraram relevantes para responder às questões da pesquisa. Apenas as que se seguem foram a princípio consideradas – cada qual acompanhada de minhas observações sobre o que foi mais recorrente nas respostas (*em itálico*).

- Em sua opinião, o que não deve mudar na escola de forma alguma?

O que foi mais citado: Relacionamento / Relação entre os profissionais / Interação entre os professores. Também foi citado, embora bem menos: o diálogo e o vínculo afetivo entre educadores e crianças.

- Se você pudesse modificar algo na escola, o que modificaria?

As respostas são relacionadas fundamentalmente às questões pedagógicas e educativas e a condições institucionais desfavoráveis para um trabalho de qualidade: falta de material, salas superlotadas, espaço físico inadequado.

Alguns citam indisciplina, comportamento dos alunos e, uma pequena minoria, 'relações interpessoais'.

- Você avalia que seu curso de formação lhe preparou adequadamente para o trabalho nas escolas tal como elas são hoje? Por quê?

SIM: / NÃO: / EM TERMOS:

SIM		NÃO		EM TERMOS		N. RESPONDEU	
9	16,5%	22	41%	18	33,5%	5	9%
		83,5%, se tomarmos as não-respostas como dúvidas					

Essas informações parecem indicar de forma inequívoca que um contexto favorável para a formação em serviço na escola é imprescindível.

- O que mais contribuiu para o adequado desempenho de seu trabalho na escola?

1. () o curso de Magistério / 2. () o curso superior / 3. () os cursos de formação em serviço
4. () a discussão com os colegas / 5. () a própria prática / 6. () outro:

Nas respostas a esse item, o mais relevante é:

- *Apenas 7% (4) indicam que foi o curso superior.*
- *Em contrapartida, 41% (22) indicam que foram contribuições os itens 3, 4 e 5 e não citam 1 e 2 (Formação inicial).*

São dados que reafirmam a importância de um contexto favorável para a formação na escola.

- Justifique a resposta à questão anterior, explicando sua opinião:

Os que excluíram os itens 1 e 2 ressaltam fundamentalmente o seguinte:

- *O fato de os cursos e grupos de formação continuada privilegiarem a relação teoria-prática e favorecerem a atualização em relação a conteúdos que subsidiam a prática pedagógica.*
- *A importância da troca com os colegas, da discussão, da conversa sobre o trabalho, as dificuldades, os avanços.*

- *A realidade vivida na escola e a prática profissional colocam questões sobre a aprendizagem dos alunos, para as quais se encontram caminhos nos espaços de formação continuada, que contribuem para a atuação na sala de aula.*
- *O fato de esses espaços favorecerem a reflexão sobre o próprio trabalho.*

- Há algum curso/grupo de formação que você avalia que contribuiu/contribui muito para o seu desenvolvimento profissional e para a sua atuação na escola? Em caso afirmativo, qual?

Citam programas, cursos e grupos com enfoque didático, que subsidiam a prática pedagógica – alguns defendem e valorizam muito algumas dessas ações.

- Por favor, relate brevemente algo que você fez, no exercício de suas funções, que tenha lhe trazido muita gratificação.

As respostas são praticamente todas relacionadas ao êxito do trabalho em relação à aprendizagem: especialmente propostas que mobilizaram o interesse e o envolvimento dos alunos e produziram bons resultados e, também, em menor grau, o reconhecimento dos pais e colegas. Muitos se referem à conquista de sucesso com uma classe difícil ou com um determinado aluno.

Vários fazem referência à importância do que aprenderam na formação continuada para as conquistas obtidas com os alunos.

- Por favor, relate brevemente algo que você fez, no exercício de suas funções, que tenha lhe deixado muito insatisfeito consigo mesmo.

As respostas são inversas às indicadas acima. E algumas, complementares:

- *Quando perderam a paciência / se zangaram / perderam o controle em relação às crianças.*
- *Falta de reconhecimento porque não se sentem à vontade/capazes e/ou porque não têm a atitude de participar das discussões com os pares.*
- *Falta de reconhecimento do trabalho.*
- *Omissão da qual se arrependeram (um ou outro apenas).*

A minoria fala de questões funcionais.

1.3 Hipóteses prévias sobre o que as questões propostas no questionário trariam como dados

Tal como já comentado anteriormente, desde o início do trabalho a recomendação do meu orientador era de que eu registrasse minhas suposições sobre o que a resposta aos itens do questionário me traria de possíveis dados em favor do que eu buscava compreender. A seguir estão destacados, *em itálico*, apenas os registros relacionados às questões selecionadas do questionário – por blocos de itens, tal como foi feito na época.

- Em sua opinião, o que não deve mudar na escola de forma alguma?

- Se você pudesse modificar algo na escola, o que modificaria?

Essas questões têm como propósito identificar o que os profissionais consideram o melhor e o pior da escola, uma vez que suponho que seria esse o critério do que indicariam que não deve mudar e do que é preciso mudar.

- Você avalia que seu curso de formação lhe preparou adequadamente para o trabalho nas escolas tal como elas são hoje? Por quê?

- O que mais contribuiu para o adequado desempenho de seu trabalho na escola?

() o curso de Magistério / () o curso superior / () os cursos de formação em serviço /
() a discussão com os colegas / () a própria prática / () outro:

- Justifique a resposta à questão anterior, explicando sua opinião:

- Há algum curso/grupo de formação que você avalia que contribuiu/contribui muito para o seu desenvolvimento profissional e para a sua atuação na escola? Em caso afirmativo, qual?

Com esse bloco de questões, a perspectiva é identificar, no conjunto, o que o profissional acha de sua própria formação e que importância atribui à formação em serviço.

- Por favor, relate brevemente algo que você fez, no exercício de suas funções, que tenha lhe trazido muita gratificação.

- Por favor, relate brevemente algo que você fez, no exercício de suas funções, que tenha lhe deixado muito insatisfeito consigo mesmo.

Obs: Estas são questões muito importantes para a pesquisa, porque permite conhecer sua opinião sobre os efeitos de seu trabalho.

Por meio desses relatos, me parece possível colher informações importantes sobre o perfil do profissional – tal como outras que estão espalhadas pelo questionário porque entendi que se encaixavam melhor na seqüência em que foram colocadas por serem relacionadas aos assuntos abordados antes e depois. Optei por não fazer um bloco reunindo questões sobre o perfil, para não ficar muito óbvio.

Em relação ao questionário, são essas as ilustrações que considere relevantes.

E talvez vocês, que se propuseram a ler esta Correspondência, estejam se perguntando por que afinal eu gasto páginas com a descrição de informações, dados e instrumentos de sistematização e registro de hipóteses que não foram considerados na pesquisa... É simples: porque foram considerados. Não são dados perdidos. São achados!

Não se constituirão em objeto de uma análise mais criteriosa, como seria o caso se tivessem sido tomados como prioritários ou centrais – como aconteceu com os memoriais e seus desdobramentos –, mas não será difícil perceber o quanto essas informações trazidas pelo questionário contribuíram, também elas, para a compreensão das questões da pesquisa.

O fato é que precisamos ser muito justos quando nos aventuramos em uma narrativa pedagógica: o que efetivamente aprendemos é muito mais do que pesquisamos e o que pesquisamos é muito mais do que registramos. O registro final é só uma pequena parte do processo e não será nada pedagógico fazer crer ao leitor que ele está diante da totalidade da pesquisa e do conhecimento adquirido pelo pesquisador durante o trabalho.

Quando temos leitores reais como destinatários do texto que escrevemos – neste caso, vocês – e se pretendemos que o nosso texto seja de fato formativo, há um compromisso de lealdade do qual não podemos fugir.

É essa a razão das páginas que acabam de ler.

Não voltarei a tratar dos questionários, mas certamente vocês verão o que está destacado no item 1.2 acima – *Síntese do conteúdo das respostas às questões selecionadas no questionário* – de algum modo refletido na análise dos memoriais...

Bens da pesquisa

E para reafirmar esse compromisso de lealdade, aproveito para apresentar agora um inventário de documentos da pesquisa, de modo bastante resumido, não sem antes fazer umas observações que considero esclarecedoras a esse respeito. Assim, tomo emprestadas as palavras de Jacqueline Morais (2006), companheira do Gepec, que em sua tese de doutorado confessa: *‘Assim, penso que um inventário ao mesmo tempo em que tem uma função conservadora, pode ter também uma importante função emancipadora, pois possibilita uma certa forma de (re)conhecimento. Foi assim que eu me deixei atravessar pela idéia do inventário’* (p.247). E nos presenteia com mais essa bonita explicação:

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? (MORAIS, 2006, P.237)

Como não pretendo extenuá-los com uma relação exaustiva de materiais detalhados e codificados, tomei a liberdade de apenas listá-los para que tenham uma idéia de conjunto, o que a essa altura me parece fazer todo o sentido.

Além destas Correspondências, são os seguintes os bens materiais da pesquisa⁵:

Instrumentos de produção dos dados

- Questionário enviado às seis escolas participantes da pesquisa
- Memoriais
- Questionário elaborado a partir de blocos temáticos que reuniram as informações dos memoriais, destinado aos seus autores
- Fita cassete contendo a reunião com três profissionais do grupo de sujeitos

Instrumentos de comunicação com os sujeitos

- Carta que acompanhou o questionário enviado às seis escolas participantes da pesquisa
- Carta-convite enviada a profissionais que constituiriam o Grupo 2
- Carta-convite enviada aos profissionais que constituiriam o Grupo 1 – da Equipe Técnica da SME e da Equipe de Assessoria da ABPR
- Complemento enviado como anexo das duas cartas-convite – sobre a escrita de memoriais
- Solicitação aos profissionais do Grupo 2, extensiva depois à parte dos integrantes do Grupo 1

⁵ Conforme já informado, os ‘bens materiais da pesquisa’ (instrumentos de comunicação com os sujeitos, de produção e sistematização dos dados e das idéias) que não constam como anexos deste registro estão organizados em um ‘baú de guardados’ – uma pasta específica, disponível a quaisquer interessados que solicitarem pelo endereço tamas@uol.com.br

- Carta escrita para os educadores das escolas que responderam o questionário
- Carta que acompanhou o questionário elaborado a partir das informações dos memoriais
- Convite para reunião com três profissionais do grupo de sujeitos
- E-mails espontâneos dos sujeitos que escreveram memorial, com reflexões sobre questões relacionadas à pesquisa, enviados posteriormente
- E-mails escritos a esses sujeitos, em resposta e agradecimento às suas contribuições
- E-mail enviado aos autores dos memoriais solicitando autorização para, se necessário, tornar públicos seus textos, com indicação de autoria, e/ou citá-los como epígrafes
- E-mails recebidos dos autores dos memoriais autorizando o uso público de seus textos
- Carta-síntese solicitando opinião sobre a pré-análise dos dados
- E-mails recebidos dos sujeitos com a opinião sobre a pré-análise

Principais Instrumentos de Sistematização das Informações

Dos Questionários enviados a seis escolas

- Tabulação das informações funcionais da 1ª página do questionário
- Tabulação por escola
- Tabulação por questões
- Tabulação geral
- Fragmento da tabulação geral composto a partir das questões selecionadas e da síntese do conteúdo das respostas a essas questões

Dos Memoriais e do Questionário Final produzido a partir deles

- Documento reunindo todos os memoriais do Grupo 1, com os trechos considerados mais relevantes destacados
- Documento reunindo todos os memoriais do Grupo 2, com os trechos considerados mais relevantes destacados
- Documento reunindo a seleção dos trechos destacados dos memoriais dos dois grupos de sujeitos
- Quadro reunindo os blocos temáticos organizados a partir dos trechos destacados dos memoriais
- Tabulação das informações dos memoriais considerando os blocos temáticos
- Organização das respostas ao questionário-final apresentadas pelos autores dos memoriais
- Tabulação das informações do questionário-final

Registros de sistematização das idéias

- Projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo
- Caderno de registro das reuniões de orientação individual e coletiva, contendo as reflexões, os encaminhamentos e algo do tipo 'idéias a serem desenvolvidas'
- Notas de pesquisa (anotações pessoais sistematizadas/digitadas em uma espécie de diário)
- Registro das hipóteses prévias sobre o que as questões propostas no questionário trariam como dados
- Registro das hipóteses prévias sobre o que os tópicos sugeridos para a escrita dos memoriais trariam como dados
- E-mails trocados com o orientador sobre dúvidas, propostas de encaminhamento e 'sacadas'
- E-mails trocados com interlocutores que se dispuseram a dialogar sobre a pesquisa e analisar o texto durante o processo de produção
- Observações feitas pelos interlocutores nos capítulos do texto que receberam para analisar
- Fita cassete contendo a discussão na Banca de Qualificação
- Transcrição dos fragmentos mais relevantes da fita gravada na Qualificação
- Transcrição parcial da fita cassete contendo a reunião com três profissionais do grupo de sujeitos
- DVD contendo a discussão na Banca de Defesa da Dissertação de Mestrado

Penso que inventariar esses bens da pesquisa é importante não só porque essa é uma tarefa necessária a um pesquisador cuidadoso com seus guardados e com seus achados, mas porque assim se pode dar de algum modo ao leitor uma visão geral das condições de produção de todo o trabalho.

E ainda na trilha dos bastidores, é preciso que eu diga que também a reunião da qual participaram três colegas da Secretaria Municipal, que se pretendia um dispositivo de *member check*, não foi tomada oficialmente como instrumento de produção de dados, mas o que acrescentou à minha compreensão sobre as questões da pesquisa será devidamente informado a vocês quando fizer sentido.

Como se pode ver, as respostas que buscamos em uma pesquisa se produzem a partir de muitos nascedouros, de muitos celeiros, de muitas idéias estendidas ao sol e de muitos achados aparentemente perdidos. E a um pesquisador, comprometido com a explicitação dos processos que fazem surgir as conclusões sistematizadas no texto final, cabe levar o leitor pela mão até o fundo do quintal.

Foi o que aqui tentei fazer.

A seguir, a análise dos dados trazidos pelos memoriais. Atravessada, como verão, também pelo que os demais instrumentos me fizeram saber.

Até,

Rosaura

Correspondência V - 'Agora vejo em parte...'¹

Campinas, abril a julho de 2007.

Caros educadores

Deve-se ver esse filme com simplicidade... Não há, aqui, nenhuma lógica matemática, pois essa não é capaz de explicar o que é o homem ou em que consiste o sentido da vida.²

Tarkovski

Esta Correspondência trata de algumas das análises que me foram possíveis durante e após o processo de produção dos dados da pesquisa. O propósito aqui é compartilhar com vocês como as informações disponíveis foram se constituindo em dados relevantes, que perspectivas me possibilitaram analisá-los como tal, como encontrei nos textos escritos pelos sujeitos os elementos que permitiram as análises e mostrar também alguns dos recursos utilizados para sistematizar as informações e os dados. Mas, ainda que minha intenção seja não abusar do excesso de palavras, pressinto que será a mais longa destas cartas... e por isso decidi fazê-la ilustrada, como verão adiante.

Bem, o processo de arrumação-desarrumação das idéias que teve lugar desde o momento da qualificação, passando depois pelo II CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica e por inúmeras leituras e discussões, foi reafirmando a perspectiva de tomar os memoriais como instrumentos privilegiados de produção de dados, principalmente porque o que neles se diz é emblemático do que estava dito nos demais instrumentos. E foi revelando as lentes mais ajustadas à minha forma de olhar para as histórias narradas pelos sujeitos. Então voltei a eles mais uma vez, agora com outros pontos de vista.

Com que propósito?

¹ Verso da canção *Monte Castelo*, de Renato Russo/Legião Urbana', cujo original é um fragmento da primeira carta de Paulo aos coríntios escrita da cidade de Éfeso, provavelmente por volta do ano 57 d.C.: 'Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, pensava como menino; quando cheguei a ser homem, desisti das coisas próprias de menino. Porque, agora, vemos como em espelho, obscuramente; então, veremos face a face. Agora, conheço em parte; então conhecerei como também sou conhecido. Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três; porém o maior destes é o amor'.

² Epígrafe utilizada no memorial de Juliana Leonelli.

Como anunciei na Correspondência I, para encontrar respostas para as perguntas da pesquisa, seria preciso compreender/analisar:

- *a opinião que possuem os sujeitos da pesquisa a respeito das circunstâncias e experiências que influenciaram/influenciam positiva e negativamente a sua formação pessoal e profissional e sua atuação no trabalho;*
- *se os sujeitos da pesquisa demonstram ter consciência do que foi/é relevante para o seu processo formativo e do papel que desempenham nas instituições em que trabalham;*
- *o que há de coincidente e/ou semelhante nas respostas de todos os profissionais envolvidos na pesquisa, observando se elas configuram aspectos generalizáveis,*
- *os dados apresentados por profissionais que relatam situações em que a cultura predominante na instituição influenciou positiva ou negativamente sua formação e sua atuação, buscando identificar semelhanças em um e outro caso;*
- *se há situações em que, a despeito de um contexto e uma cultura desfavoráveis à formação e atuação dos profissionais, alguns superam essa circunstância – e, nesse caso, o que explicaria esse processo;*
- *a partir dos resultados da pesquisa, que recomendações poderiam contribuir para que as agências formadoras dêem a devida importância ao caráter formativo das instituições, especialmente no que se refere aos aspectos culturais e ao contexto de trabalho, e organizem políticas e programas educacionais tendo em conta essa evidência.*

São esses os objetivos do trabalho, que, tal como as perguntas, guiaram o meu olhar para os dados. Mas, como se costuma dizer, ‘o olho vê o que a gente sabe’. Não basta saber para onde olhar mas não ter os recursos que permitem enxergar. Assim as lentes se foram construindo para mim a partir de três processos: a observação do que me diziam os sujeitos, o diálogo com os interlocutores que me ajudavam a ver e a reflexão sobre o que emerge de minha prática profissional, uma vez que há muitos pontos de convergência entre o que vivo como formadora e assessora de secretarias de educação e como pesquisadora. Não por uma relação meramente circunstancial – porque sou a mesma pessoa nos dois casos e é inevitável estabelecer relações – mas porque o que é tema da pesquisa e parte do que é tema de reflexão no trabalho profissional que realizo são absolutamente coincidentes. Além do que, este é um tema que me acompanha ao longo da vida: como é que os sujeitos se formam e formam as instituições de que participam? Como são ‘instituídos’ e como/em que circunstâncias são ‘instituintes’? É possível favorecer a ampliação do potencial instituinte das pessoas para que assumam cada vez mais o lugar de sujeitos que fazem intencionalmente história? Os diferentes modos de formular a questão são apenas variações sobre o mesmo tema... meu olhar está contaminado por essa curiosidade.

Bem, mas vamos à parte que tenho tratado pouco, mas que agora, nesta correspondência, merece o seu justo lugar: a ampliação do campo de visão, com base na contribuição dos teóricos que ‘ajudam a enxergar’.

Começo pelos que poderiam colaborar com as formas de análise.

A dificuldade de acesso às publicações de Dubar e Demazière sobre o método de análise estrutural da narrativa, sugerido na qualificação como uma possibilidade para analisar os

memoriais, me levou a estudar o método de análise estrutural da narrativa proposto por Barthes³ (1971), que é, na verdade, uma referência básica de onde partiram os dois autores.

Diz Barthes:

Ou bem a narrativa é uma simples acumulação de acontecimentos, caso em que só se pode falar dela referindo-se à arte, ao talento ou ao gênio do narrador – todas formas místicas do acaso – ou então possui em comum com outras narrativas uma estrutura acessível à análise, mesmo que seja necessária uma paciência para explicitá-la (BARTHES, 1971, p.19).

Onde pois procurar a estrutura da narrativa? Nas narrativas, sem dúvida. Todas as narrativas? [...] Que dizer da análise narrativa, colocada diante de milhões de narrativas? Ela está por força condenada a um procedimento dedutivo; está obrigada a conceber inicialmente um modelo hipotético de descrição (que os lingüistas americanos chamam uma 'teoria'), e a descer em seguida pouco a pouco, a partir deste modelo, em direção às espécies que, ao mesmo tempo, participam e se afastam dele: e somente ao nível destas conformidades e diferenças que reencontrará, munida então de um instrumento único de descrição, a pluralidade das narrativas, sua diversidade histórica, geográfica, cultural (BARTHES, 1971, p.20).

O autor aponta três níveis articulados de descrição da narrativa: funções, ações e narração. Não me propus a mergulhar nas profundezas do modelo teórico que ele formula e sim a utilizar algumas de suas contribuições para compor uma possibilidade de análise de narrativas que, diferente daquelas a que ele se refere, não são ficcionais, são autobiográficas.

Um memorial é um texto em que um só sujeito se atravessa pelas funções, pelas ações e pela narração, um texto em que autor, narrador e protagonista coincidem – são todos o mesmo sujeito. Portanto, o que tomo como contribuição do modelo de Barthes é, digamos, meio ao contrário do que ele apresenta, mas compreensível a partir da descrição por ele proposta.

Ao analisar as narrativas ficcionais, Barthes nos faz lembrar que *quem fala* (na narrativa) não é *quem escreve* (na vida) e *quem escreve não é quem é*. Um exemplo emblemático é o dos contos populares clássicos, colhidos da tradição oral: quem diz – ou seja, os autores que produziram as narrativas – não é quem as colocou por escrito – os que registraram narrativas produzidas por autores que sequer sabemos quem são – e nem uns e nem outros são os que tomam parte delas... Para ilustrar em parte essa ausência de coincidência, Barthes empresta uma pergunta de Lacan: 'O sujeito do qual falo quando falo é o mesmo que aquele que fala?'. (1971:47)

Pois quem escreve uma narrativa autobiográfica é o herói de sua própria história: é o mesmo o sujeito que fala, o sujeito que escreve e o sujeito que é. Ainda que, por uma circunstância inevitável, o sujeito que nos é dado a ver, nos é revelado, pela lente do sujeito que o narra... E, nesse caso, são coincidentes um e outro, pelo menos enquanto pessoa.

Feitas essas primeiras considerações sobre a natureza do instrumento tomado como fonte principal de dados – o memorial –, aqui meu desafio é então estabelecer algumas relações que funcionem como pontes entre os objetivos a que me propus, minhas hipóteses iniciais, as falas

³ Embora Barthes seja um autor que, por sua contribuição aos estudos da linguagem, pudesse ter sido citado como uma referência teórica desde o início, talvez já na Carta à Academia, o fato é que foi 'aqui' que essa possibilidade surgiu e achei que seria adequado dar a ver essa perspectiva de 'tornar-se referência' no processo.

dos sujeitos a respeito do que tomei como questões da pesquisa e os autores que me serviram de referência.

Quando o que há não parece suficiente...

Lidos todos os memoriais, a sensação era de que algo ainda faltava para que a partir deles eu pudesse fazer certas afirmações. Uns tratavam de alguns pontos, outros de outros. Minha impressão era de que, quando os autores começaram a narrar os acontecimentos que protagonizaram em seus espaços de trabalho, foram se deixando dominar pela força de suas experiências e – ainda que o texto se destinasse a uma pesquisadora que havia explicitado os tópicos relevantes para sua a pesquisa – o que contou de fato foi a potência do vivido que narravam e não o interesse do destinatário.

Se foi isso mesmo o que aconteceu, trata-se de um processo surpreendente. Eu poderia facilmente cair na tentação de buscar fundamentação nos pesquisadores que têm se dedicado a divulgar seus achados sobre a força e a importância das histórias de vida, das narrativas autobiográficas, da meta-reflexão... Mas ouço a voz já internalizada de meu orientador a lembrar que o meu tema de pesquisa é aquele que defini como tema da pesquisa: a instituição dos sujeitos. E poderia inclusive, em uma manobra plenamente justificada, discorrer sobre a ‘sacada’ de que a escrita de um memorial é um espaço de instituição dos sujeitos autores-narradores-protagonistas... porque ao mesmo tempo em que as condições de produção de um texto autobiográfico são instituintes, também é instituinte o sujeito que narra a sua própria história por escrito... Mas não farei isso, pelo menos não por agora.

Aqui o que me pareceu necessário foi contar a vocês que a consequência desse provável ‘deixar-se tomar pela narração do vivido’ pelos autores dos memoriais produziu um resultado que, à época das primeiras leituras de seus textos, me pareceu um problema.

Como saber o que poderia ser recorrente se uns se ocupavam de uns aspectos e outros de outros?

Para quem pretendia produzir algumas recomendações às instituições formadoras a partir da pesquisa, parecia necessário ter dados mais... mais... mais quantitativos. Talvez fosse esse um daqueles casos em que, em um certo sentido, os dados quantitativos quase que coincidem com os qualitativos porque a recorrência indica a relevância...

Resolvi então produzir um questionário a partir do que pude depreender da leitura dos memoriais – dados fundamentais da experiência de uns, mas sobre os quais muitos outros não haviam se posicionado simplesmente porque não trataram do assunto. Foi organizado por blocos temáticos, agrupados por similaridade das muitas questões que ‘cobriam’ todos os aspectos que considerei significativos dentre os apresentados ou sugeridos por todos os sujeitos: a maioria delas era apenas de responder sim/não ou enumerar itens por critério de importância e algumas solicitavam justificativa ou especificação.

O fato é que, como conheço a trajetória profissional de quase todos os sujeitos, além de conviver com vários deles não só no trabalho, mas na vida, não queria correr o risco de acabar involuntariamente fazendo afirmações a partir de inferências minhas e não do que haviam escrito em seus textos.

Enviei uma carta a todos os autores de memoriais e, no trecho transcrito abaixo, explico a finalidade do questionário:

Foram ao todo 32 memoriais recebidos, lidos e analisados. E, dessa leitura cuidadosa (de mais de 200 páginas, por várias e várias vezes), retirei os dados que considere relevantes para o propósito da pesquisa. Entretanto, como parte do G1 escreveu o memorial por uma solicitação institucional (e eu os ‘proveitei’ para a pesquisa), não havia a apresentação de qualquer sugestão de conteúdo a ser abordado, a não ser que se tratasse especialmente do período de três anos em que a Secretaria vem implementando as propostas a que me referi. Assim, muitos desses colegas não abordaram os tópicos que foram sugeridos para os demais e que são importantes para a finalidade da pesquisa, especialmente os que dizem respeito às experiências que foram mais formativas ao longo da vida.

Por essa razão, me pareceu oportuno enviar a todos um questionário produzido a partir das indicações por mim consideradas mais relevantes nos memoriais, para que vocês possam complementar as informações sobre o processo pessoal de formação, acrescentando, contestando e/ou confirmando os dados que apresento.

Assim, o questionário feito a partir da sistematização dos dados dos memoriais (Anexo 1) – a que chamei ‘questionário final’ – foi encaminhado aos sujeitos junto com a carta explicativa (Anexos 2 e 3), para que pudessem complementar as informações sobre o processo pessoal de formação. Enviei esse material também para alguns dos convidados a escrever seus memoriais, e que não puderam fazê-lo na ocasião, para conhecer também sua opinião, caso tivessem disponibilidade para responder as questões. A maioria dos profissionais (70%) prontamente me encaminhou o material de volta, com as respostas, inclusive cinco dos que não haviam escrito o memorial anteriormente.

O que obtive então me pareceu, agora sim, mais legitimado. Na verdade, em um certo sentido, superou em muito a minha expectativa. Porque embora um instrumento com questões fechadas – e umas poucas para justificar (*por quê?*) e especificar (*o quê/quais?*) – possa parecer simples, despretensioso e pouco dialógico, segundo a opinião dos que responderam revelou-se mobilizador de um exercício meta-reflexivo que não me ocorreu que pudesse ser tanto. Estou certa de que, por si só, descontextualizado do processo anterior de interlocução entre mim e os sujeitos, no âmbito da própria pesquisa, esse tipo de questionário não teria tamanha potência. Porque a possibilidade de se constituir em uma oportunidade valiosa de meta-reflexão, ao que tudo indica, tem a ver com duas circunstâncias: o fato das questões terem estreita relação com o que haviam relatado anteriormente e de já terem dedicado muito de seu tempo à escrita do que pensaram-sentiram rememorando sua relação com as instituições em que trabalharam e suas experiências formativas – ainda que, nesse caso, nem sempre tivessem explicitamente se referido a elas dessa forma, mas sim como *aprendizagens, desafios, coisas importantes, experiências relevantes*.

Li tudo muito cuidadosamente, depois analisei as respostas no conjunto e tabulei apenas uma parte delas – as que respondiam mais diretamente ao que, ao organizar os itens do questionário, eu já havia definido como tópicos gerais, como blocos temáticos para orientarem o tratamento do conjunto de dados. São estes os blocos:

- Perfil geral dos sujeitos e opinião sobre si mesmos

- Relação com as instituições em que se trabalha
- Experiências de vida consideradas mais formativas
- Opinião sobre a experiência de escrita reflexiva.

E relacionei, em separado, as falsas hipóteses que eu tinha, aquelas que não se confirmaram nem no memorial, nem no questionário, e que deixarei para abordar ao final da análise.

Em seguida, depois de ouvir a professora Idália Sá-Chaves defender a triangulação das fontes como um procedimento metodológico importante para validação dos dados de pesquisa, tive certeza de que seria importante resgatar uma antiga idéia: a de utilizar um outro dispositivo de *member check*, apresentando aos autores dos memoriais as conclusões parciais a que cheguei com a pré-análise que me foi possível até então⁴.

Enviei a todos uma carta-síntese informando sucintamente essas conclusões parciais (Anexo 4), solicitando posicionamento a respeito; recebi devolutivas de 75%, que referendaram os meus ‘achados’ e deram ainda algumas contribuições que aqui já estão incorporadas; e a partir de então fiquei mais confortável em relação às conclusões finais, que, como vocês bem sabem, sempre tiveram a vocação de se converterem em recomendações aos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas na área educacional.

Agora eu tinha disponíveis os dados trazidos pelos memoriais, pela resposta ao questionário final produzido a partir deles e pelo posicionamento dos sujeitos em relação à análise contida em minha carta. Pareceu-me suficiente.

A propósito, uma dessas devolutivas é um verdadeiro primor: nela, a autora, Nalu Rosa, estabelece pontes interessantíssimas entre as lições parciais que apresento na carta-síntese, decorrentes da pré-análise possível até aquele momento, e as lições trazidas por sua própria pesquisa de mestrado. Confirmam a lindeza desse diálogo intertextual no Anexo 5.

Bem, para dar tratamento aos dados, optei por analisar mais amiúde apenas um memorial, que considere emblemático dos demais, e por complementar os achados que me foram possíveis a partir dele com todas as informações garimpadas no processo de pesquisa e que se converteram em dados, tomando como critérios os blocos temáticos indicados acima. São, portanto, dados produzidos principalmente a partir das respostas ao questionário final, que reuniu o enorme conjunto de informações trazidas por todos os memoriais; mas também a partir de certas falas isoladas em um ou outro memorial, que não migraram para o questionário por serem muito particulares; e também a partir do que disseram os profissionais das escolas que responderam ao questionário inicial (não tomado ‘oficialmente’ como fonte de dados) e do que se discutiu na reunião com as três profissionais da Secretaria de Educação, já citada.

A escolha foi, portanto, de um critério de análise misto: em um primeiro plano, são tematizados os dados de um memorial que traz experiências e reflexões bastante similares às registradas por vários sujeitos em seus respectivos textos e, como pano de fundo, de modo complementar, são apresentados os dados produzidos pelos demais instrumentos utilizados na pesquisa, ilustrados por fragmentos dos memoriais de todos os sujeitos (lembram que eu disse que esta seria uma carta ilustrada?). São muitos fragmentos, alerta, e isso é intencional – porque são fragmentos amorosos de história pessoal que, tenho certeza, aguçarão o desejo de leitura de vocês. Mas, se porventura não quiserem ler todos por inteiro, isso não prejudicará a compreensão da análise,

⁴ É a essa idéia que me refiro na Carta aos Colaboradores, quando a agradeço por uma contribuição com a qual a professora Idália Sá-Chaves sequer supõe ter me apresentado.

uma vez que vou apresentando as conclusões que me foram possíveis, o que, de certo modo, ‘inclui’ esses relatos transcritos. Quanto ao memorial de Rosângela, este sim, é imprescindível para entender o conjunto da análise.

Uma história, muitas histórias

Por considerar uma heresia esquadrihar graficamente uma narrativa autobiográfica com o pretexto de analisar os dados que apresenta, úteis para a pesquisa, resolvi utilizar o seguinte esquema: a cada trecho do texto que será tomado como conteúdo da análise, há a indicação, no início do parágrafo, de B1, B2, B3 etc. (equivalente a Bloco 1, Bloco 2, Bloco 3 etc.) que, após o texto integral da autora, aparecem mencionados em meus comentários.

Aproveito para informá-los que a escolha deste memorial se deve também ao fato de a reflexão da autora se reportar ao trabalho realizado na Secretaria de Educação em que meu trabalho teve início, embora, posteriormente, por tudo o que já expliquei, a pesquisa acabou deixando de ser situada em uma rede de ensino específica, à medida que priorizei a tomada dos memoriais como instrumento principal de produção dos dados. De qualquer modo, vários memoriais que compõem o conjunto aqui analisado foram escritos por profissionais dessa Secretaria de Educação.

Perdoem-me se essa recomendação é desnecessária e supostamente descabida, mas prefiro pecar pelo excesso do que pela falta: gostaria que olhassem esta experiência com a retina descomprometida de preconceitos em relação à instituição, aos educadores e aos respectivos processos que protagonizam. O que vocês vão ler não é muito diferente do que acontece por aí afora...

Peço que deixem que a autora ‘os leve pela mão’, acompanhem o que ela vai mostrando desde a escolha da epígrafe de seu texto, que por certo não é casual, e experimentem radicalmente o lugar de quem de fato acredita que o educador é sujeito e protagonista de seu percurso de formação, que é ao mesmo tempo produzido por sua história e capaz de produzir história, que as instituições educativas são também produzidas por sua história e capazes de produzir história.

A narrativa pedagógica de uma ‘militante na profissão’

MEMORIAL

Rosângela Moreira Veliago

‘É difícil mudar. Muito difícil. Doloroso e angustiante. Primeiro, porque a ousadia de mudar-se a si mesmo envolve cortejar a morte. Na mudança, uma parte de nós perece; um modo de sermos nós mesmos entra em colapso. Segundo, porque enfrentamos a resistência organizada das instituições e a oposição ferrenha de todo mundo que nos cerca. Unem-se numa brigada contra a mudança aqueles que, de uma forma ou de outra, nos conhecem, dão testemunho de nossa biografia e zelam pela imutabilidade.

Engana-se quem imagina que contará com o apoio alheio ao projeto de transformar-se, mesmo que a mudança seja um imperativo social e um desejo coletivo. Equivoca-se o sonhador ingênuo que espera estímulo à mudança por parte das instituições supostamente destinadas a promovê-las, por paradoxal que pareça.’

Luiz Eduardo Soares, MV Bill e Celso Athayde (In Cabeça de Porco, Objetiva, 2005, p.100)

(B1) Tenho refletido muito sobre o que se passa nos processos de formação em serviço. E me pergunto: quem está disposto a cortejar a morte? Quais são as condições que possibilitam que alguém deseje fazê-lo?

(B2) Quando começamos o trabalho em São Luís do Maranhão, tínhamos uma enorme esperança de que, ainda que lentamente, seria possível intervir no modo de funcionar da escola em relação às práticas de leitura e escrita. O que para nós parecia um alento era o fato de que este era diferente da maioria dos processos de capacitação, este estava inserido em uma política mais ampla que poderia, enfim, contribuir para uma intervenção mais efetiva, ainda que soubéssemos que isso leva tempo, talvez um tempo demasiado para um projeto de intervenção na rede pública, que por sua natureza pressupõe sempre a possibilidade de retrocesso e interrupções.

(B3) Comecei meu trabalho em São Luís como formadora de um grupo de profissionais encarregados da coordenação pedagógica das escolas de educação infantil. Como sempre, as esperanças se acendem. Éramos um trio de formadoras – Eugênia, Miriam e eu – que, apesar de nunca termos trabalhado juntas, sentimos uma empatia quase imediata que possibilitou, desde o início, que nos constituíssemos em parceiras, o que contribuiu ao longo do trabalho para encontrarmos melhores respostas aos desafios que enfrentávamos.

(B4) O grupo sob minha responsabilidade tinha características comuns a tantos outros grupos que já conhecemos e pode ser assim caracterizado: composto por profissionais mulheres, uma parte era o ‘das amargas’, dispostas a qualquer custo a mostrar que o que ali acontecia era somente ‘mais um curso’, além do que, coordenado por um ‘estrangeiro colonizador’; uma outra parte, disponível para ouvir, mas com uma dificuldade considerável de compreensão, em função do pouco repertório em relação ao tipo de conhecimento que era central em nosso trabalho; e a menor parte, disponível e desejosa de aproveitar a oportunidade de aprender.

Algumas vezes, penso que alguma coisa que fazemos desencadeia no outro uma resistência feroz (ainda que não seja consciente, e muitas vezes não é mesmo, mas em alguns momentos é bem possível que o conhecimento, por paradoxal que pareça, nos dê uma certa arrogância, ainda que travestida de humildade), pois o nosso discurso e a nossa intenção definitivamente não condizem com a reação das pessoas, pelo menos de boa parte delas... Portanto, é possível que exista algo que não é dito por nós, mas que é lido como se o fosse, que acirra os processos de resistência – muitas coordenadoras afirmavam, todo o tempo, que já sabiam o que queríamos ‘ensinar’, ainda que no caso de São Luís fosse muito difícil sustentar essas afirmações, afinal o Maranhão é um dos estados com piores resultados nas avaliações que verificam o desempenho das redes públicas. Diziam que ignorávamos o bom trabalho que já faziam...

Outro complicador era o fato de entenderem que a universidade local poderia e deveria assumir esse trabalho com maior competência e pertinência do que nós – para eles essa idéia de gente ‘de fora’ não fazia o menor sentido!

Ainda que eu tentasse compreender os argumentos, procurando me colocar em condição de entender suas observações e reclamos, me parecia inexplicável resistirem à possibilidade de aprender. Hoje encontro um pouco mais de sentido nesse tipo de resistência, afinal cortejar a morte é um desafio talvez desmedido.

Nós já fazemos...

Todo o discurso de resistência se baseava inicialmente em ‘nos já fazemos’ – seja lá o que estivéssemos estudando ou propondo, essa resposta ecoava com um coro sinistro e ameaçador. Lembro com clareza quando um dos grupos enfrentou problemas sérios com a coordenadora do trabalho... Nesse momento, eu já não coordenava mais um grupo, mas sim a equipe de formadoras, e lá fui eu administrar o conflito. No meio da conversa, toda ela muito agressiva, um dos coordenadores me disse que a formadora poderia continuar o trabalho, que para ele era indiferente, mas que gostaria de reafirmar o que já havia dito várias vezes no grupo: ‘que para fazer bem o seu trabalho ele tinha todo o conhecimento necessário’. Recordo com clareza da sensação de inutilidade que tomou conta de mim. Como discutir e argumentar diante de tanta convicção? Tentei falar, mas o que ele ouvia era oposto ao que eu pensava dizer.

(B5) Vale dizer que esse coordenador, ao longo do processo, reconheceu a inadequação dessas suas afirmações e percebeu o quanto aprendeu com o trabalho de formação. Na verdade, ele virou uma interessante referência, que passou a organizar seu trabalho a partir do que discutíamos na formação.

Parece-me que esse resultado (e outros tantos) se deva em boa parte à organização e compromisso com tudo que combinamos com o grupo: tínhamos um interesse genuíno na aprendizagem daqueles profissionais e eles sabiam disso.

A realidade é mais forte...

(B6) Propor que os professores leiam para seus alunos e possam trazer a língua escrita para a escola, tal como ela existe socialmente, parece pouco. Quando fazíamos nossas propostas, todas elas bem intencionadas, claro, o reclamo era geral – boa parte dos profissionais nos tratava com ironia, imputando toda a dificuldade às inadequadas condições materiais, nos olhavam como se estivéssemos falando de Marte ou coisa parecida. Hoje ainda me custa reconhecer que os coordenadores tinham uma certa razão, que as condições da maioria das escolas eram mesmo tão precárias que impossibilitavam quase tudo o que era proposto, a não ser que esperássemos uma dose de sacerdócio, que no caso nem era possível, pois a maior parte deles enfrentam uma jornada exaustiva, às vezes desumana, de três períodos de trabalho em busca de uma remuneração razoável.

É lógico que sabemos que as condições são importantes, mas não são suficientes. Basta nos remetermos à situação de vários municípios em que as condições materiais e de salário e de carreira e tudo o mais estão garantidas, sem que isso contribua para mudar o desempenho dos educadores, tampouco a qualidade do ensino.

No início do nosso trabalho na Rede, em visita a uma escola, me deparei com condições tão precárias, que me pareceu indigno supor que alguém pudesse encarar com otimismo tamanha dificuldade.

É justo desconsiderar as condições ou esperar que as Secretarias de Educação, com seu jeito lentíssimo de funcionar, formem os profissionais da Rede sem simultaneamente garantir as condições mínimas, colocando, por exemplo, livros nas escolas?

O nosso jeito de funcionar

(B7) Chegar na hora, não faltar, não sair mais cedo... Tudo isso era desconhecido por muita gente. Não havia esse tipo de regra e, da forma como as coisas aconteciam, não havia como 'bancá-las'. O jogo de interesses, a cultura do não-controle, a dificuldade dos profissionais, com até tripla jornada, levarem com seriedade todos os trabalhos, tudo isso acabava de algum modo contribuindo para um número espantoso de faltas nos grupos. No início do trabalho de formação, era vista com antipatia qualquer observação nossa sobre atrasos e faltas – afinal, isso sempre fez parte do funcionamento das coisas...

Como entender uma Secretária que tem um discurso de mudança, consistente e honesto, mas que não consegue garantir coisas simples como essas (pelo menos para mim...) e tem uma forma de funcionar que não favorece o compromisso? Acho isso um mistério, certamente devido à minha ingenuidade, talvez isso tudo 'faça parte'.

Bom... e nada muda?

Durante os dois primeiros meses do trabalho com os grupos de formação, como se diz, 'comemos o pão que o diabo amassou'⁵. A hostilidade verbal e a indiferença com que fomos a princípio recebidos por boa parte dos profissionais em alguns momentos nos contaminaram, nos deixamos contaminar por ela.

(B8) E como foi que conseguimos 'virar o jogo', ainda que, em certos aspectos, apenas parcialmente?

⁵ Esse processo é também relatado por quatro profissionais da Secretaria de Educação em seus memoriais, cujos trechos específicos seguem abaixo, para que vocês possam conhecer também a ótica delas:

Houve muita resistência às idéias apresentadas pela equipe, que, segundo a maioria, estaria impondo uma proposta que não sintonizava com as nossas necessidades, por estar alheia às nossas condições reais. O espaço da formação deu lugar a várias discussões, marcando com hostilidade e rebeldia esse primeiro momento. [Ana Rita de Oliveira Pires]

Em nosso primeiro encontro, percebi que existia algo estranho no ar e isso me inquietou. Fui surpreendida com pessoas portando um discurso pouco sutil que referendava a necessidade da contratação de uma equipe que tivesse sido composta por profissionais da nossa terra. Como justificativa, eram apresentados dois pontos básicos: 1º) havia muitas pessoas competentes em nosso estado que estariam sendo ignoradas ou mesmo subestimadas; 2º) não seria possível contemplar nossa realidade contratando-se uma equipe de assessoria composta por profissionais de outros estados. Achei estranho, simbolicamente forte. Mas não gostei. Talvez porque visse que se repetiam ali as mesmas posturas resistentes que precisava enfrentar diariamente na escola. Ou mesmo porque me sentisse constrangida, pela maneira como algumas pessoas encaminhavam as discussões no grupo. [Katharine Moucherek]

No início desse trabalho, algumas vezes, tive a sensação que a Semed estava 'pegando fogo'. Eu tentava compreender as inquietações, as insatisfações, os questionamentos das pessoas. Para algumas perguntas encontrava respostas, para outras, era impossível. Para mim, nada superava a condição de aprendiz. Descobri que estava aprendendo, era fascinante, porém, tinha clareza que todos têm sua hora, história de vida e experiências que precisam ser respeitadas. Dizer que estava feliz, tranqüila, eu não podia, pois a atitude de algumas colegas e o desconforto da equipe me incomodavam profundamente. No entanto, a certeza de que a maioria do grupo estava usufruindo a oportunidade de ampliar suas competências, aprofundar saberes e crescer profissionalmente me acalentava. [Meireles Almeida]

Muitas foram as resistências no início deste processo, o que é normal, mas trago esse detalhe pois até hoje vivencio, enquanto formadora, alguns problemas em relação a algumas concepções. Ou seria outro nome? Diria que o problema maior são os equívocos por parte de alguns, que não compreenderam que não existe espaço formativo que possa assegurar respostas prontas para todos os problemas que a escola vivencia atualmente, mas sinto que muitos ainda buscam este milagre. Por isso penso que é um problema de concepção. [Hercília Vitoriano]

Creio que alguns fatores foram fundamentais: o cumprimento com todos os 'combinados', por parte das formadoras; o compartilhar de nossas próprias dificuldades como professoras e formadoras; o compromisso real com a aprendizagem de todos; a elaboração de seqüências didáticas de formação, a maioria organizada a partir de situações-problema; a organização das pautas de formação considerando as diferentes modalidades de organização dos conteúdos.

No grupo coordenado pela Rosa, que assumiu uma turma quando passei a coordenar a equipe de formadoras, foi possível observar o surgimento de atitudes e procedimentos relacionados à 'postura de estudante'. Ela foi muito insistente nesse aspecto. Em todos os encontros, gastava um tempo considerável organizando o material, sugerindo o que anotar... O efeito foi interessante e revelador da importância de investir nesses procedimentos.

(B9) As rodas de literatura, atividade permanente de formação, cujo objetivo era ampliar nos profissionais o gosto e os hábitos de leitura, acabaram sendo um sucesso, conquistado em grande medida pela capacidade de sedução das formadoras e por seu compromisso em socializar as próprias leituras, colocar livros a disposição dos coordenadores, incentivá-los...

Havia uma participação tão incipiente de início, que não foram poucos os momentos que pensamos em desistir. Nossa insistência se revelou frutífera: a princípio, não era raro que as escolhas estivessem relacionadas a livros de auto-ajuda, mas essas preferências diminuíram substancialmente e, em seu lugar, foram surgindo escolhas mais criteriosas do ponto de vista literário. Minha avaliação é que esse aspecto do trabalho parece ter chegado a muitas escolas, porque várias coordenadoras relatam o envolvimento dos professores com a leitura, o que significa que elas de fato viram sentido nessa prática e levaram as rodas de literatura para suas escolas... Talvez esse seja um passo importante do trabalho de formação, se levarmos em conta que, segundo Emilia Ferreiro, um dos problemas que em geral apresentam os professores, certamente com conseqüências no desempenho dos alunos, é sua situação de usuários da língua escrita: 'eles lêem pouco, escrevem menos e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita'⁶.

O que fica?

(B10) Fica a certeza de que muito do que aprendemos e construímos durante os anos de trabalho em São Luís foi possível porque, de maneira quase inexplicável, construímos um grupo de formadoras com um compromisso à prova de qualquer dificuldade e que, apesar das enormes diferenças de estilos pessoais, se envolveram na busca da complementaridade, daquilo que cada uma poderia aprender com a diferença da outra.

Fica a pergunta: Cortejar a morte para encontrar a vida é possível?

⁶ In *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2003, p.48.

[Algum tempo depois]⁷

Tem dias que a gente se sente como quem partiu ou morreu...

Acho que estou me sentindo assim hoje. Depois de um dia de trabalho com professoras de um grupo aqui de São Paulo, que não enxergam sua tarefa com profissionalismo, que cumprem a risca a lei do mínimo esforço, me sinto ao mesmo tempo cansada e desafiada a encontrar um rumo, talvez entendendo que minhas escolhas possam também ajudá-las...

(B11) Sou a primeira pessoa da minha família (pais, avós, tios e primos) a cursar uma universidade e, é importante que eu diga, só a cursei por decisão própria. Não lembro – embora possa estar enganada – de meus pais conversarem sobre isso comigo.

Quando terminei o colegial (de quatro anos), prestei vestibular para Ciências Sociais na USP, passei na primeira fase e não prestei a segunda, certa que estava de que não seria aprovada. Resolvi então fazer um curso de um ano de Evangelização de crianças. Desde os 17 anos, era professora da Escola Dominical, adorava planejar minhas aulas inventando mirabolices de toda espécie para encantar as crianças e, como era boa nisso, logo fui promovida ao cargo de diretora do Departamento Infantil – aí, sim, podia inventar tudo o que me viesse à cabeça e, por conta disso, fui fazer o curso de evangelização de crianças.

(B12) Depois de um ano, achei que era tempo de começar a Universidade. Fiz inscrição na PUC-SP, em Pedagogia. E passei. Na época, não tinha a menor clareza das razões dessa escolha. Penso eu que foram duas as razões principais: a primeira era as comodidades da carreira (férias, possibilidade de trabalhar em um único período...) e a segunda é que meus horizontes eram tão estreitos que não me passava mais nada pela cabeça.

Na primeira quinzena não fui às aulas, tal o pavor que eu sentia. Achava que não entenderia nada, que as pessoas me achariam estranha. Até hoje me lembro da sensação que senti ao chegar na Praça do Patriarca para apanhar o ônibus... Desisti algumas vezes, tal era o pânico. Hoje acho que passei os quatro anos apavorada – era uma aluna tão apagada e tão descomprometida que nem sei como consegui terminar o curso...

(B13) A faculdade tornou explícita toda a incompetência introjetada ao longo de todo o Ensino Fundamental. Em toda a escolaridade, fui uma aluna daquelas ‘desenganadas’. Logo no início da primeira série, minha mãe foi chamada para receber a notícia que eu não aprendia, que não conseguia decorar as tais sílabas da cartilha Caminho Pedregoso, desculpe, Caminho Suave. Essa primeira experiência com a escola marcaria de maneira decisiva meu olhar sobre minhas competências de estudante. Consegui passar de ano graças a uma professora que tinha um brilho no olhar, me parece que gostava de ensinar, provavelmente ensinava como a outra, anterior, porém parecia acreditar que eu podia aprender.

Até aquele momento, minha vida em casa era desprovida de qualquer contato com a leitura e a escrita, não lembro de livros, de escrita, de nada.

⁷ Este ‘complemento’ foi enviado posteriormente, em resposta a uma solicitação minha de que os autores dos memoriais que não haviam escrito sobre suas experiências formativas, se possível, o fizessem.

(B14) A PUC, principalmente no primeiro ano, teve um papel importante na construção de um olhar um pouco mais crítico. Mas é verdade também que aproveitei pouco, por conta do pavor do fracasso. Lembro que algumas das discussões eram inflamadas e meu histórico familiar – o fato de ter uma avó comunista – me aproximava de algo que era proibido e, por isso mesmo, sedutor.

(B15) Minha primeira experiência docente foi no Colégio Santa Tereza, uma escola do bairro onde eu morava. Eu via defeito em tudo, mas como era professora auxiliar não tinha nenhuma autonomia e me contentava em sugerir coisas para a professora titular. Logo depois prestei um concurso interno para professora, no Clube Tietê, passei e acabei me sobressaindo: fui promovida então à coordenadora pedagógica, sem nunca ter sido professora... Mas durou pouco, bem pouco: quando descobriram que eu havia passado no concurso de professores da Prefeitura de SP, com uma classificação muito boa, me chamaram para uma conversa, com o intuito de verificar se ficaria na escola ou iria para a rede pública quando fosse chamada. Como eu disse que iria para a Prefeitura, a demissão foi imediata.

Alguns meses depois fui chamada pela Prefeitura: minha primeira sala era uma classe com 45 crianças de quatro anos, que já haviam passado por inúmeras professoras a esta altura do campeonato – embora, se me lembro bem, ainda era o mês de abril... Comecei no maior gás, doida para fazer um trabalho diferente, mas não tinha a menor idéia de por onde começar. Duas coisas me fizeram muita falta: conhecimento e disciplina.

Logo ingressei também no Ensino Fundamental em São Miguel Paulista, na Zona leste de São Paulo, um verdadeiro martírio, principalmente por conta da enorme distância de casa e do fato de ser uma classe de 30 meninos multi-repetentes. Continuava eu com a mesma boa intenção, mas com pouco ou nenhum conhecimento que pudesse me ajudar a enfrentar os dilemas colocados por aquela turma. Fiz muito pouco por eles.

Consegui remoção no final do ano para a Vila Dionísia, na Zona Norte – pelo menos as condições relativas à distância haviam melhorado. Lá também peguei uma segunda série de alunos multi-repetentes que quase me enlouqueceram.

(B16) Nessa escola, havia uma coordenadora que, como boa parte das coordenadoras, não coordenava nada, mas ao menos propunha mudanças. Lembro que ela chamou todos os professores em sua sala e perguntou quem gostaria de ser construtivista. Eu já havia terminado a universidade há mais de um ano e não tinha a menor idéia do que isso queria dizer, não sei se por incompetência minha ou da universidade. Lembro direitinho o que pensei: ‘quero fazer diferente, não quero repetir os mesmos erros que cometeram comigo’. E resolvi me engajar nessa nova proposta, que eu sequer imaginava o que era. Minha compreensão era que tudo deveria ser gostoso, divertido. Rapidamente, me tornei uma ‘animadora de auditório’, mas os resultados em relação à aprendizagem das crianças eram tão ruins como sempre haviam sido.

(B17) Compreendi então que aquilo que eu sabia e podia fazer não bastava, que eu precisava estudar. Não me lembro como encontrei um folheto do Centro de Estudos da Escola da Vila, que eu achava que ficava no fim do mundo, mas não importava: qualquer esforço era válido para romper com aquele ciclo de fracasso. Ali, em um grupo de formação e discussão da prática pedagógica, comecei minha história como educadora, aprendi devagar alguns princípios que me ajudaram a organizar minha prática. Acho que nunca fui uma professora tão boa como poderia ser, pois ser disciplinada sempre foi um desafio maior do que minha energia podia.

(B18) *Olhando para trás, penso que algumas coisas foram decisivas no meu percurso de formação: o fato de ser uma aluna sofrível me possibilitava um contato próximo com os dilemas enfrentados pelos meus alunos; a experiência familiar – religiosa e política (ainda que esta distante); a escolha da Universidade, que, apesar de não ter me ensinado praticamente nada sobre como ensinar as crianças, abriu meus horizontes – pena que eu estivesse tão comprometida com meus medos e inseguranças...*

O que dizer disso tudo que me diz/em?

Sobre o perfil

‘A mente, isso sim! Ninguém pode escravizar’.
Maria Firmina dos Reis
(Educadora e primeira romancista negra brasileira)⁸

Em primeiro lugar, preciso justificar o título sob o qual inseri o memorial. Considerar a autora uma ‘militante na profissão’ é tomar como referência a própria narrativa que ela faz – que revela, na experiência profissional relatada, a sua implicação com o trabalho, o compromisso com os melhores resultados possíveis e o investimento nesse sentido – e é tomar como referência a própria opinião que tem de si mesma, afirmada no questionário final, bem como (não posso deixar de dizer isso) o que conheço de sua atuação em várias instituições.

Esse tipo de perfil se depreende de várias passagens de seu texto:

- quando reflete sobre a dureza dos processos de mudança (B1);
- quando finaliza a primeira parte de seu relato com a pergunta *Cortejar a morte para encontrar a vida é possível?*, que, pelo tom geral da reflexão, faz supor que nada mais é do que uma afirmação de esperança;
- quando inicia o segundo relato, algum tempo depois, e comenta que *‘após um dia de trabalho com professoras que não enxergam sua tarefa com profissionalismo, que cumprem a risca a lei do mínimo esforço, me sinto ao mesmo tempo cansada e desafiada a encontrar um rumo, talvez entendendo que minhas escolhas possam também ajudá-las...’*, revelando implicação pessoal com o grupo;
- quando explicita a crença na potencialidade e importância dos grupos (B3 e B10), no processo de resistência como um fenômeno difícil de lidar mas inevitável em situações de mudança, possivelmente provocado também por aqueles que são emissários das novas idéias (B4), bem como na possibilidade dos opositores iniciais virem a se tornar parceiros, à medida que se consegue fazer o trabalho ter de fato sentido para eles (B5);
- quando demonstra capacidade de analisar as peculiaridades da secretaria de educação (B6) e sua cultura institucional (B7), os meandros do processo de formação de leitores, que se inicia com coordenadores pedagógicos, com o propósito final de chegar aos alunos (B9), os fatores que permitiram ‘virar o jogo’ (B8), em suas próprias palavras;

⁸ Epígrafe utilizada no memorial de Ilma Fátima de Jesus, educadora participante do Movimento Negro.

- quando, em todo o segundo relato (B11 a B18), demonstra ter consciência de quem é pessoal e profissionalmente, de seus talentos e limitações, das razões que motivaram suas escolhas e não-escolhas, do papel exercido por ela nas instituições e pelas instituições sobre ela (B14 e B18 especialmente);
- e, principalmente, quando narra todos episódios que revelam suas ações propositivas, de superação, de transformação de boas idéias em ações conseqüentes.

Se começo a análise por esse ponto – a ‘militância na profissão’ – é porque esse tipo de implicação com o trabalho pressupõe uma atitude instituinte dos profissionais e esse é um dos sentidos (para mim, o mais caro) a que remete o título desta pesquisa: *Instituição dos sujeitos* é, também, uma ação por eles praticada...

Além do que, o primeiro bloco temático proposto para reunir os dados diz respeito justamente ao perfil que têm os sujeitos da pesquisa e a suas opiniões sobre si mesmos. E, para que vocês possam conhecê-los melhor, segue uma breve caracterização.

Trata-se de grupo de 32 profissionais cuja idade varia de 25 a 70 anos, sendo que a maioria⁹ está na faixa dos 35/50. Há profissionais de outras áreas (Saúde e Comunicação Social/Jornalismo), mas o grupo é predominantemente da educação, boa parte atuando em projetos de formação continuada de professores – portanto, em funções não-docentes, se considerarmos que os grupos de formação não se configuram em uma situação de sala de aula e, conseqüentemente, o coordenador de um grupo, nesse caso, não exerce a docência, ainda que seja professor.

No que diz respeito à participação em movimentos sociais e associações, são vários os que afirmam ser ou ter sido militantes e a diversidade não é muito grande em relação aos tipos de participação – movimento estudantil, movimento sindical, movimento negro, movimento de mulheres, partidos e outros grupos mais específicos – e suas afirmações deixam subentendido que são defensores de posições políticas progressistas, assim (entendo eu, muito mais pelo que sei deles do que pelo que escreveram) no sentido de, no mínimo, ‘*suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos*’¹⁰ (DELEUZE, 1992, p.218).

Em relação à opção religiosa, há uma diversidade bem maior: os que nada indicam (a maioria), o que faz crer que não são adeptos de nenhuma religião, uma vez que este era um item para se posicionarem no questionário; os que dizem ser praticantes dedicados (no caso, o maior número é de protestantes, havendo também católicos, espíritas e do candomblé); e outros que se dizem praticantes eventuais.

Quase todos colocam que a realização dos sonhos/ideais e o prazer de viver são o mote na vida (outros expressam mais ou menos o mesmo com outras palavras); que são instigados pelos desafios e têm grande curiosidade para aprender; que o que narram em seus textos é baseado na própria experiência; e alguns dos que são professores, que tiveram experiências negativas como alunos, contam que essa circunstância suscitou o desejo de ser um professor diferente dos que tiveram.

⁹ Nesta Correspondência, não são considerados os percentuais exatos dos dados apresentados, pois esse tipo de abordagem não se mostrou relevante para as análises que se seguem.

¹⁰ Aqui, tomo a liberdade de considerar ‘posições políticas progressistas’ aquelas que pressupõem, no mínimo o compromisso com o que chamo de ‘micro-revoluções’, que, segundo me parece, é o que defende Deleuze nessa proposição.

E destaco aqui duas afirmações que considero oportunas para ilustrar essa perspectiva de desafio: a primeira, do memorial de uma formadora que revela o quanto o trabalho que passou a fazer foi exigente com ela e a seguinte, de uma profissional que, curiosamente, é uma das poucas que não se considera particularmente seduzida por grandes desafios...

Não posso deixar de registrar que estar à frente desses trabalhos constituiu um grande desafio, afinal, estava eu a representar a equipe de formadores. Falar em público, me fazer ouvir e ser entendida nos posicionamentos e colocações, defender uma concepção de ensino e aprendizagem em que acredito e, principalmente, defender a proposta de formação dos professores alfabetizadores foi na realidade um outro grande desafio que precisei superar nesta minha constante busca pelo melhor perfil de formadora de professores. [Socorro Lima Leal]

Somente ao final do primeiro semestre de 1995, em um difícil momento em que, por diversas razões, a equipe sofria um esfacelamento, passei a exercer a função de supervisora pedagógica, com o entusiasmo de quem participa de uma reconstrução. [Tereza Barreiros]

Quanto à escolha da profissão, alguns sujeitos colocam que foi circunstancial e outros que foi uma opção consciente, mas isso não me pareceu relevante para a temática da pesquisa, uma vez que a possibilidade de desenvolver ações propositivas, instituintes, nos contextos de trabalho não pareceu ter qualquer relação com o fato de que uns escolheram a dedo a área de atuação e outros não. Essa característica pareceu, isso sim, ser fruto de outras circunstâncias da história de vida de cada um e da busca constante por aproximação e coerência entre o discurso e a ação – geralmente indicada como uma *marca registrada* ou como uma meta, uma perspectiva, na vida.

Coerência que, segundo revelam, deve-se a vários fatores, mais ou menos nesta ordem: necessidade de se afirmar desse modo por razões familiares ou pelo convívio em uma determinada comunidade; consciência adquirida por contradições próprias de uma história de vida difícil (injustiça, preconceito etc); formação política; valores éticos cultivados na religião/doutrina espiritual; e sólida formação intelectual (este último, um fator que aparece com menor incidência). Seguem alguns fragmentos dos memoriais que explicitam as razões identificadas pelos próprios autores, como vocês podem ver...

Penso que estou conseguindo chegar naquele estágio em que a distância entre o que digo e o que vivo está bem menor. Não me entenda mal. É que muitas vezes pensamos que fazemos aquilo em que acreditamos. Mas nem sempre somos aquilo que pensamos ser. É assim mesmo. Em poucas palavras, é isso o que sei com maior certeza. É que a busca de certezas será sempre infinita, da mesma forma como deve ser a nossa busca por acertar, sem ter medo dos erros que por acaso possam advir desse processo. O que aprendi até agora sei que é muito pouco, mas já mudou minha vida. [Katharine Caires Moucherek]

No meu caso específico, tive a sorte de contar com uma formação intelectual e política sólida o suficiente para manter as minhas convicções e brigar por elas, sem jamais ter feito algo contrário ao que determinava a minha consciência. Isso tem um certo preço? Tem. [José Arbex]

Penso que foram os sentimentos de exclusão, de não pertencimento e a vontade de romper com essas desigualdades que me constituíram enquanto profissional. Por muito tempo, achei que sendo uma boa profissional seria suficiente para apagar a cor da pele, ou pelo menos amenizar os preconceitos, mas acho que o preconceito também estava em mim.

Hoje, sinto que isso mudou, assumi minha condição com mais transparência e confesso que isso me fez sentir muito melhor e com mais vontade de trabalhar e atuar contra qualquer desigualdade, especialmente na educação.

Acho que minha forma de atuação está mais relacionada com minha história de vida pessoal e o trabalho sempre ajudou a transformar a relação comigo mesma, que até hoje ainda é meio confusa e muitas vezes um pouco triste, pois não consigo encontrar um lugar; porém não desisto, insisto, brigo porque considero que há espaço pra todos e não consigo me controlar quando percebo algum tipo de preconceito. [Carla Ropelato]

Uma de minhas boas heranças, que eu acho que conta muito, veio de meu pai: o compromisso com a competência no trabalho. Ele dizia que havia se aposentado sem uma única falta, sem nunca trazer nada do emprego para casa, sendo um homem honrado que tinha filhos mais honrados ainda... Havia uma herança de competência, de superação, muito forte em nossa casa. Certamente seríamos brilhantes! [Débora Vaz]

A insatisfação diante dos resultados alcançados pela escola a despeito de tanto trabalho e a solidão para buscar alternativas impulsionaram meu crescimento profissional e também pessoal. [Rosanea Mazzini]

Nasci pobre, muito pobre. Conheci o local onde meu umbigo está enterrado e é ainda de taipa a casa de minha Tia Verônica, que foi também minha mãe de leite e até hoje tem uma Casa de Farinha. Uma coisa é certa, sempre quero o melhor para os meus, para o meu povo. Por isso gosto de que coisas boas possam acontecer para as pessoas mais necessitadas... [Ilma Fátima de Jesus]

No meu caso, essa forma de encarar o profissionalismo ainda é reforçada por algo que aprendi com meu pai e tão lindamente Gonzaguinha expressou ao dizer que 'sem o seu trabalho o homem não tem honra'. Trabalhar não pode ser sinônimo de cumprir uma obrigação. (Menos ainda, fingir cumpri-la...) Em minha família, dedicar-se ao trabalho, para realizá-lo da melhor forma possível, sempre foi uma 'questão de honra', ou seja, algo intrinsecamente ligado ao sentimento de dignidade própria, de satisfação consigo mesmo. Mentalidade pequeno-burguesa? Pode ser... Mas isso também faz parte da minha história. [Tereza Barreiros]

Muitos profissionais – na verdade, a maioria – afirmam que sua atuação pressupõe considerar e/ou responder a necessidades das pessoas com as quais trabalham ou a quem o seu trabalho se destina, o que mostra uma perspectiva de atuação profissional, como eu diria, 'ajustada' às necessidades. Essa perspectiva, segundo vários deles, é o que impulsiona a estudar e a buscar sempre novas alternativas para as tentativas mal-sucedidas de respostas para os problemas com os quais se defrontam (o que apresentarei mais adiante). Eis uma bastante representativa:

Supondo que eu seja alguém que de fato tem esse compromisso com as pessoas a quem meu trabalho se destina e que consiga fazer alguma diferença com meu trabalho – não

estou bem certa se é isso mesmo, mas... Em primeiro lugar, eu diria que há uma forte influência familiar que para mim é determinante. Tenho exemplos em casa de profissionais extremamente comprometidos com seu trabalho, com as pessoas para quem fazem e com quem fazem esse trabalho e com os resultados desse trabalho para a sociedade. E isso não é pouco. Posso dizer talvez que eu tenha aprendido em casa que trabalhar é isso, é assim, requer esse compromisso e essa responsabilidade.

Em segundo lugar, acredito que eu tenha adquirido de algum jeito que nem sei bem qual um mecanismo que me obriga a toda hora a pensar: e se fosse comigo? e se fosse alguém importante para mim? Um compromisso ético, que não tem nada de religioso, em me colocar no lugar do outro e reconhecê-lo como tão sujeito quanto eu, tão portador de direitos, desejos e necessidades quanto eu. Como é que eu posso oferecer menos para alguém do que eu gostaria de ter para mim? Isso é desumanizar o outro e se colocar em um patamar superior, que não existe.

Além disso, há um compromisso político também, que certamente aprendi em casa e com alguns professores (raros) ao longo da minha vida escolar, não só na universidade. Que reside no reconhecimento de que, como trabalhadora do serviço público, tenho um compromisso que não é com o meu chefe, o chefe dele, o governador ou o Estado, mas com a população que atendo, que é quem de fato me emprega e a quem se destina o meu trabalho. [Maíra Libertad Soligo Takemoto]

De modo geral, a questão financeira não é apontada pelos sujeitos como uma razão considerável para permanecer em uma instituição que provoque indignação e/ou mal estar e na qual não haveria qualquer possibilidade de interferir – a eventualidade de se manter em uma situação desse tipo quase sempre está relacionada à falta total de outra alternativa ou de alternativa melhor. Diante da pergunta ‘como você resolveria a questão financeira, uma vez que esta é uma das razões fundamentais que nos faz trabalhar?’, a resposta foi principalmente a busca por outra instituição e/ou o trabalho autônomo (dando aulas particulares, assessoria e coisas do tipo). A mim pareceu que o tipo de perfil do grupo – a maioria da educação, atuando como formadores – indica que se trata de profissionais que, sem muito transtorno, encontrariam possibilidades alternativas de trabalho, a quem a perda de um emprego não representaria um desastre, como ocorre, por exemplo, em áreas muito especializadas ou que valorizam apenas pessoas jovens.

Alguns, inclusive, colocam que já saíram de um trabalho para ganhar menos em outro, ou saíram de uma função de maior prestígio para outra de menor reconhecimento, por conta, quase sempre, de condições institucionais inaceitáveis e nas quais não tinham nenhum poder de interferência. A seguir, dois exemplos desse tipo; depois um terceiro, em que um professor relata sua demissão por ‘justa causa’, quando ainda era operário, por não ter se rendido à exigência de desistir da participação sindical:

Inicialmente conciliei os meus estudos com o trabalho, mas logo priorizei a minha vida profissional e deixei de fazer faculdade. Meu primeiro trabalho foi em uma agência de publicidade, onde estagiei como assistente de produção de fotografia, totalmente fascinada por aquele ambiente. O grupo, composto por muita gente interessante, era propício a esse tipo de fantasia: afinal, onde a grana rola é mais fácil juntar pessoas bacanas... E pairava um tom de bom-humor, agilidade, modernidade no dia-a-dia, que encantaria a qualquer um pouco preparado e louco para ganhar sua vida.

No ano seguinte, passei a assistente de produção do departamento, intercalei o meu trabalho lá com freelancers, e, aos vinte anos assumi a coordenação de produção dessa mesma agência. Por um período, tinha orgulho de estar participando de uma organização e de ter um grupo. Foi esse grupo que me deu, por um tempo, essa sensação de pertencimento, que hoje a grande massa tem através da Igreja e, durante períodos históricos mais recentes, os partidos políticos e os sindicatos foram espaços que respondiam a essa necessidade. [...] O pertencimento a um grupo, seja profissional, familiar, religioso, de amigos, no bairro... gera um estímulo muito grande – somos seres sociais e o sentido de nossa existência, mesmo para os mais solitários é em comunidade, seja ela qual for.

Dois anos depois, aos 22 anos, entrei em crise. Era uma angústia sem precedente: trabalhava muito e tinha uma vida desritmada. O ritmo na vida é algo importante a considerar. [...] Quando permanecemos muito desentoados, leva tempo para reconectar com o que somos, com o que nos move e com o que podemos fazer para o nosso mundo. E por vezes ficamos perdidos, insensíveis, tristes, sem enxergar ninguém, nada; a dor do outro não nos toca, pois a nossa está bem escondida; ficamos, como dizia Betinho, ‘insensíveis’, insensíveis ao sentido da vida, se é que há; e nos sentimos perdidos durante muito tempo... Assim você vai sufocando, morrendo... Foi essa a sensação: eu estava perdida, enojada, indignada comigo e resolvi parar TUDO. Saí da agência e fui estudar. [Juliana Leonelli]

Nesse quadro, nessa limitação, minha função era o de reproduzir o autoritarismo. Evidentemente, não fiquei muito tempo nessa função. [Carla Ropelato]

Como não obedeci a nenhuma das duas exigências do meu chefe, um determinado dia, ele me chamou em sua sala e ameaçou me demitir por justa causa. Respondi que ele não tinha motivos para isso, pois eu era um ‘trabalhador exemplar’ em relação às minhas tarefas, tendo inclusive sido promovido, praticamente todos os anos, durante seis anos. ‘Inventamos, se necessário’, afirmou. E assim foi feito. Passados alguns dias, ao tentar entrar na fábrica, pela manhã, já me aguardavam na portaria dois seguranças da empresa, para me ‘acompanhar’ até meu local de trabalho para que eu pegasse minhas coisas pessoais. Foi um ritual interessante, pois tinha até um plástico lacrando a minha mesa. Diziam que na noite anterior houve uma investigação nos meus pertences, devido a uma ‘série de negligências e desdidas que eu andava cometendo nas minhas funções’. Tudo mentira. Confesso que eu caminhava todo orgulhoso, e altivo, diante dos olhares tímidos e disfarçados de meus colegas. [Odair de Sá Garcia]

Todos os profissionais já haviam sido por mim identificados como ‘militantes na profissão’ – trata-se, conforme já comentei, de uma amostra típica intencional – e afirmaram (os que responderam ao questionário final) assim se considerarem também. São sujeitos com um modo instituinte de atuar. Segundo Lourau, esse modo de atuar, esse tipo de atitude, tem a ver ao mesmo tempo com o estilo de vida e o estado de disponibilidade para as ações coletivas de transformação institucional (apud ALTOÉ, 2004, p.61). Para tanto, é claro, há que se ter ousadia. Para tanto, há que se ter ‘um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar’ (FREIRE, 1998, p.9).

Por fim, penso que não é demais resgatar aqui esse conceito de ‘militância na profissão’, passadas mais de cinquenta páginas de quando o anunciei pela primeira vez.

Trata-se de um tipo de atuação que vai muito além do exercício responsável da profissão e que é próprio de pessoas que não poupam tempo e esforços para desenvolver um trabalho de qualidade, que agem de modo ético, se pautam pela coerência entre discurso e ação, são comprometidas com os resultados do que fazem, consideram genuinamente os sujeitos a quem a sua prática profissional se destina, investem na própria formação, enfrentam de modo criativo desafios e situações-problema colocados pelo trabalho, refletem criticamente, produzem conhecimento – pessoas que têm, por assim dizer, uma relação estética com o trabalho, que não se satisfazem com nada que não seja ‘o seu melhor’. [...] Em geral, são pessoas que atuam propositivamente nas instituições das quais participam, interferindo de alguma forma em sua dinâmica. Quando é assim, são sujeitos que desempenham um papel instituinte não só no âmbito de sua atuação específica, mas na instituição como um todo.

O perfil do grupo de sujeitos desta pesquisa é de ‘militantes’ desse tipo. O que os fez assim? Certamente, a sua história de vida.

E tal como nos ensina Elias (1994), cada pessoa é única em sua rede de relações e produz/percorre uma história singular ao longo da vida, mas esse destino singular depende da estrutura da sociedade em que ela cresce, ou seja, é historicamente situado:

O indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de cada sociedade. Ele adquire sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que vive e cresce. Essa história e essa rede humana estão presentes nele e são representadas por ele, quer esteja de fato em relação com outras pessoas ou sozinho, quem trabalhe ativamente numa grande cidade ou seja um náufrago numa ilha a mil milhas de sua sociedade (p.31)

A leitura cuidadosa dos 32 memoriais e depois do questionário final respondido por 70% dos autores reafirmou essa convicção de que somos artífices do nosso destino, mas que a qualidade estética da arte que fazemos (ou não) com a própria vida não é algo forjado apenas com o desejo e a disposição de assumir o lugar de sujeito-criador. As experiências que nos formam e nos transformam e o tempo-espaço em que vivemos também contam nessa obra.

[O que dizer disso tudo que me diz/em?]

Sobre a relação com a instituição em que se trabalha

*Trago dentro do meu coração,
como num cofre que se não pode fechar de cheio,
todos os lugares onde estive,
todos os portos a que cheguei,
todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias
ou de tombadilhos, sonhando.
E tudo isso que é tanto, é pouco para o que quero.¹¹*

Fernando Pessoa

Feitas as complementações que me pareceram relevantes sobre o perfil pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa, tendo como mote o que está indicado no memorial tomado integralmente como referência, retomo-o agora para tematizar a relação com a instituição, primeiro da autora do texto em análise, depois dos demais sujeitos.

E para tratar dessa relação, talvez não seja demais explicitar que Rosângela pertencia (e ainda pertence, no momento que escrevo esta correspondência) à equipe de assessoria que trabalha como parceira da Secretaria de Educação de São Luís (Semed) desde agosto de 2002. E, com esse tipo de vínculo profissional – de assessoria – trabalhou inicialmente como formadora do grupo de coordenadores pedagógicos das escolas; em seguida, como coordenadora dos formadores de coordenadores pedagógicos (estes, a princípio eram da equipe de assessoria e depois da própria Semed); e, por fim, suas atividades passaram a ser de supervisora pedagógica das ações de algumas equipes responsáveis pela formação de coordenadores pedagógicos e de professores.

Desde o início da parceria com a Semed, a perspectiva sempre foi de formar/preparar a equipe da Secretaria para que assumisse progressivamente o trabalho, o que foi acontecendo conforme o previsto, razão da mudança de suas funções ao longo do tempo: de quem desenvolvia diretamente o trabalho com os profissionais das escolas passou a formadora dos formadores dos grupos e atualmente realiza um trabalho mais pontual de supervisão.

O fato de o vínculo ser de assessoria (e não uma relação convencional de empregado-patrão) em momento algum pareceu modificar o tipo de opinião da profissional sobre a Secretaria de Educação enquanto instituição, além do que essa não é uma variável que eventualmente interfira nos dados de uma pesquisa como esta.

Bem, vamos então ao que apresenta o memorial sobre a relação da profissional com a instituição, considerando sempre que as indicações entre parênteses remetem ao seu texto original.

Em primeiro lugar, é preciso considerar suas expectativas (B2), de que propostas articuladas, como desdobramento de uma política concebida no conjunto, produziram mudanças mais rápidas na cultura da Secretaria. Depois, a crença explicitada no grupo de trabalho como forma de encontrar melhores respostas para os desafios enfrentados e para os eventuais problemas (B3

¹¹ Epígrafe utilizada no memorial de Meireles Almeida.

e B10) que, no caso, a princípio, conforme o relato, foi a enorme resistência ao trabalho proposto. Nesse sentido, é importante observar como a profissional analisa o processo de resistência de modo implicado – *é possível que exista algo que não é dito por nós, mas que é lido como se o fosse, que acirra os processos de resistência...* –, buscando problematizar o que ‘em nossa ação’ poderia estar desencadeando ou provocando reações como essa e o que fazer para subvertê-las ou minimizá-las. Esse procedimento resulta da combinação de dois tipos de lógica reflexiva, típicos dos sujeitos da pesquisa, que Idália Sá-Chaves (2005) denomina de *crítico* e *meta-crítico*¹². Tal como a autora afirma¹³, a lógica reflexiva crítica se evidencia quando a pessoa analisa as situações de uma perspectiva ética, segundo valores como justiça, respeito, solidariedade, dentre outros; e a lógica reflexiva meta-crítica, quando, ao analisar as situações criticamente, a pessoa vai ainda além: toma a si mesmo, de algum modo, como parte delas, como responsável pelos resultados – eu diria, como *sujeito implicado*.

Também quando destaca que aqueles que resistem podem se tornar parceiros solidários (B5) e toma para si/para a equipe de formadoras boa parte da responsabilidade pela mudança que foi se operando no grupo, à medida que elas conseguiram demonstrar seu interesse genuíno pela aprendizagem dos profissionais, apoiando-os no trabalho e, assim, se firmando pela coerência em relação aos propósitos explicitados e aos ‘combinados’ feitos, é a mesma lógica que orienta a sua análise da situação.

As considerações sobre as condições de trabalho dos profissionais das escolas, sobre a falta de estrutura e de recursos em muitas delas – ponderando o que considera mito e o que considera dificuldades reais – (B6); sobre a cultura e o funcionamento predominante na Semed, resultado de uma história anterior (B7), mas que muitas vezes dificulta a conquista dos resultados que a própria Secretaria pretende alcançar; bem como a opinião sobre a necessidade de combinar os investimentos nas condições institucionais com a qualidade da proposta de formação, revelam uma preocupação efetiva com os educadores da rede e fazem supor uma atuação propositiva em relação aos encaminhamentos para a superação dos problemas, não só voltada para a própria equipe de trabalho, mas para os gestores da instituição.

O memorial não se refere a este último aspecto, mas a explicitação da postura da equipe de formadoras (o cumprimento dos combinados, o compartilhar das próprias dificuldades, o compromisso real com a aprendizagem de todos, o trabalho planejado a partir de situações-problema...), responsável em grande medida pela ‘virada do jogo’ (B8), demonstra que houve um trabalho intencional para reverter a situação que se considerava problemática. Essa ‘virada’, evidentemente, é resposta ao seu investimento e de sua equipe, que tomaram para si a função de liderança, em um processo que apresentava problemas, e o desafio de criar um contexto favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

¹² Talvez os elementos trazidos pelo texto escrito pelos sujeitos da pesquisa não me permitam afirmar que todos refletem (e agem) segundo esses dois tipos de lógica, mas seguramente isso ocorre com a maioria.

¹³ Essa abordagem dos níveis de lógica reflexiva (N1: técnico, N2: prático, N3: crítico e N4: meta-crítico) foi feita pela autora ao longo do curso ‘Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de construção de conhecimento’, promovido pelo Gepec-UNICAMP, no período de 11 a 15 de julho de 2005 e, posteriormente, em 26/06/2007, na mesma Universidade, por ocasião da Banca de Qualificação de Rita Buzzi Rausch, que toma como referência essa contribuição em seu trabalho de doutorado *O processo de reflexividade desenvolvido pelas acadêmicas de Pedagogia na realização do trabalho de conclusão de curso*. Nessa oportunidade, Idália Sá-Chaves, que partiu da definição de Van Manen (1977) para os três primeiros níveis e a eles acrescentou o último, comentou que, na verdade, podemos considerar ainda um outro: o de uma lógica reflexiva meta-prática, que é quando o sujeito transforma em atos propositivos o que resulta de uma reflexão meta-crítica. Também essa é uma característica típica dos militantes na profissão...

Quando se lê o segundo relato, em que a autora explicita o seu percurso de formação, o sentimento de estrangeira na universidade; o processo de inserção profissional, as dificuldades iniciais do trabalho como professora, a convicção de que apenas o desejo não basta, mas que é preciso ter muito conhecimento para poder ensinar, a busca espontânea por um grupo de estudos para preencher a lacuna de uma formação inicial que não preparou para o trabalho, tudo isso faz supor que há uma forte identificação com os educadores, destinatários do trabalho de formação. E a explicação sobre como aconteceram as rodas de literatura, as dificuldades iniciais da proposta, a necessária paciência para esperar que os resultados aparecessem, que se crie um efeito cascata até chegar aos alunos (B9), o que certamente demora, revela um conhecimento sobre os processos envolvidos no trabalho que desenvolve, sobre o contexto no qual está inserido, sobre as condições mais adequadas para potencializar favoravelmente esse contexto e sobre quem são os sujeitos que protagonizam a formação.

Como se pode ver, o memorial revela uma autora perspicaz em sua análise de como é a cultura, as peculiaridades e o funcionamento da instituição em que atua, o que é característica também dos demais sujeitos que responderam o questionário – todos se julgam com razoável capacidade de fazer esse tipo de análise, ainda que alguns ponderem que a imersão na realidade tende a dificultar esse tipo de ‘leitura’, como é o caso da própria Rosângela.

Seguem agora alguns relatos de outros sujeitos. O primeiro deles, de uma profissional da Rede Municipal de São Luís, ganha ainda mais pertinência neste momento porque mostra como o trabalho relatado por Rosângela ‘chegou’ nas escolas (em uma delas, pelo menos, que, estejam certos, é somente uma amostra de outras tantas), quando ela era coordenadora pedagógica. O segundo, de uma profissional da equipe da Semed, dá a ver como lentamente foram se produzindo as transformações no processo e nas respostas dos educadores.

Depois vêm outros, de outros profissionais que narram suas angústias e conquistas na relação com as instituições em que trabalham/trabalharam – diferentes instituições. Confirmam...

Nem ainda havia comentado com a equipe da escola sobre a proposta de formação em serviço e já corriam rumores pelos corredores, cochichos na sala dos professores... ‘Isso é moda que trouxeram de fora, de realidades muito diferentes da nossa’. Havia até quem dissesse para que os professores se recusassem a participar desse processo. Os principais argumentos eram que eu, que estava acabando de entrar, já me submetia aos ‘ditames’ da Semed e que não estava em minha lista de prioridades os interesses dos professores e sim os meus. Etc., etc., etc. Comentários que por muito tempo continuaram a fazer parte das representações de muitos.

‘Meu’ interesse? De onde eles tiravam isso? Será que era do ‘meu’ interesse trabalhar aos sábados? Planejar diferentes estratégias para chamar a atenção e favorecer a participação deles? Produzir cartões de boas-vindas, cartazes, textos e tantos outros materiais? Planejar com a coordenadora do outro turno, precisando não poucas vezes ficar o dia todo na escola, tanto eu quanto ela? Ou, ainda, preparar guloseimas para tentar promover uma frequência maior aos encontros? (Sim, porque muitos reclamavam da inexistência de alimentação, colocando esse ponto como empecilho à participação, ao mesmo tempo em que se recusavam a contribuir, alegando ser desrespeito para com os profissionais da escola).

Será que era de ‘meu’ interesse expor minhas fragilidades tão iminentes naquele processo de formação, simultâneo ao meu? Como as pessoas poderiam pensar que eu pretendia ludibriar os professores ou explorá-los? Em vão era o meu discurso ‘sedutor’ para convidá-los ao exercício da reflexão sobre nossas práticas e para tentar solucionar nossos problemas. Argumentos teóricos também não se mostraram convincentes. Vale lembrar que minha postura sempre foi de parceria, de apoio pedagógico, jamais de inspetora ou fiscalizadora, nunca impositiva. Mas não desistia, não. Nem eu, nem Maria do Carmo, coordenadora do turno matutino, fiel parceira. E quanto mais nós resistíamos às resistências (que trocadilho interessante!), mais fortes ficávamos. O que não quer dizer necessariamente felizes. [Katharine Moucherek]

Esses momentos têm me mostrado o quanto ainda precisamos caminhar para pensarmos de forma holística a educação que queremos. Pessoalmente, me sinto esbarrar na estrutura e na cultura institucional que esta estrutura produziu: um olhar fragmentado, auto-suficiente, que está presente em todos e cada um em maior ou menor nível. Retorno sempre a esse lugar, pois o processo de aprendizagem é assim de ‘aproximações’ e afastamentos, invariavelmente forte e muitas vezes doloroso. Derrubar crenças cristalizadas (ou quase), que balizaram toda uma vida profissional, sempre haverá de gerar lágrimas angustiadas e sorrisos maravilhados. É o que penso, é como aprendo a viver.

Delicia-me particularmente ver reuniões se transformando em encontros formativos, as pessoas lançando a cada dado um olhar reflexivo e mais investigador, perscrutador: por que é assim? Em que isso contribui com a formação dos alunos? O que podemos/devemos fazer com esse dado? Como, quando, onde?

São momentos muito ricos, que me dão vontade de filmar para não perder nada, inclusive as autorias. Eles me mostram o quanto precisamos aperfeiçoar nossa prática de registro, no sentido de gerar conhecimento teórico científico a partir de uma prática pedagógica viva, pulsante, impetuosa, questionadora. [Conceição Moura]

Em toda escola que eu trabalhava me sentia um peixe fora d’água, achava as pessoas e suas práticas educativas muito conservadoras. Pouquíssimas queriam mudar alguma coisa e as que queriam não tinham voz, eram alijadas dos processos de decisão. Ninguém queria se expor, se preocupar com a aprendizagem, optavam pelo modelo mais fácil, o de não se contrapor às instituições gerenciadoras. Eu me opunha, inovava, e sempre acabava me indispondo com os colegas e sendo alvo de reclamações por parte das direções. Eu me ressentia de não ter um respaldo teórico que me permitisse avançar... Tudo era intuitivo e empírico. Nunca discuti a prática pedagógica no meu processo de graduação, na Universidade. E penso que essa realidade da minha formação profissional teria sido um desastre se eu não tivesse me apropriado dessa experiência, refletido sobre os limites da formação que eu tive.

[...] Não conseguia esconder o meu constrangimento, a minha insatisfação e o incômodo de me sentir assim.... Uma transgressora, uma inadaptada. [...] Custei para entender que esse comportamento de me sentir uma professora acima de qualquer suspeita, não acrescenta muito. Teria sido melhor criar vínculos com meus colegas e ajudá-los a refletir juntos sobre a cultura institucional à qual estamos todos vinculados, entendê-la, e

desconstruí-la. Contando com aqueles que não aceitam passivamente a ordem estabelecida. [**Goia Midlej**]

Qual será o poder desta instituição sobre mim??? Muitas vezes parece que os discursos soam familiares, produzem um sentimento de união, de pertença nos profissionais envolvidos, e por que não? Em mim também. Talvez sejam esses discursos que me capturam e me fazem acreditar que posso ser útil, que me fazem acreditar na 'Educação' e em sua possibilidade de transformação.

Porém viver em uma Babel pressupõe aprender a pensar babelicamente, a compreender e a refletir de forma diferente. Compreendo hoje, que embora a diversidade exista e seja encantadora, sempre procurei sob outros nomes capturá-la. A relação com o espaço público é algo complexo, pois é nesse espaço que nos constituímos, oferecemos e transformamos nossas subjetividades.

*Dessa forma, considero que a 'diferença', no meu caso, é/foi o melhor e a pior experiência. Melhor porque me mobilizou, mas pior porque a forma como me relacionei não me possibilitou encontrar o 'meu lugar'. Aprendi muito, porém não sei se contribuí para uma educação de qualidade para nossos alunos, que em sua maioria pertencem à classe popular e que precisam ter seus direitos resguardados. [**Carla Ropelato**]*

Nos últimos quatro anos, meu trabalho esteve voltado para formação em serviço de professores e formadores da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Foi um trabalho bastante gratificante, pois a despeito de todos os empecilhos colocados por algumas pessoas da própria Administração, o Programa pelo qual eu era responsável junto com uma pequena equipe (o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) aconteceu e avaliamos que foi possível colaborar para o redimensionamento do olhar dos educadores sobre a aprendizagem, sobre a capacidade das crianças se alfabetizarem, e sobre as formas de ensinar. O Programa foi desenvolvido, eu diria, na 'raça', por uma equipe que tinha interesse social em mudar este quadro de fracasso escolar que é, infelizmente, recorrente no nosso país.

Desenvolvemos o Programa sem ter garantidas algumas das condições necessárias, devido ao acúmulo de atividades, e, portanto, nosso trabalho deixou muito a desejar, apesar de uma avaliação positiva de que 'fizemos a diferença' na cidade de São Paulo.

*Essa avaliação positiva que tivemos, se deveu ao fato do Programa ter respondido, entre outras coisas, a muitas questões didáticas que se colocavam há tempos para os professores e ainda ter permitido a eles refletirem sobre a sua ação e discuti-la com seus parceiros e formadores. Penso que o sucesso das ações de uma equipe se deve à cumplicidade entre os seus componentes: construímos em nosso grupo uma relação profissional e pessoal baseada na confiança, seriedade e muita vontade de intervir para mudar os problemas educacionais. Não medíamos esforços para que as pautas de formação fossem elaboradas e desenvolvidas da melhor forma possível, apesar dos percalços. [**Leika Watabe**]*

O que marcou uma mudança no processo pedagógico da equipe de educação foi conseguir avançar do plano reivindicativo ao plano de construção de propostas; da idéia de ensino centrada na realidade do aluno à idéia de ensino para além da realidade do aluno; do desprezo do conhecimento acadêmico à luta pelo direito de acesso a ele; da

busca de conhecimento centrado na comunidade local à ampliação para outras instituições, outros estados, outros países.

Embora, atualmente, vários estudos apontem a importância da escola como locus de formação, cabe ressaltar que, na experiência do CAC, a ampliação do espaço de formação para além da escola teve um papel fundamental, mesmo mantendo-se a escola como principal pólo de articulação deste processo. Assim, a equipe de educação participou de cursos e assessorias em outros centros de formação, de seminários nacionais e internacionais, visitou escolas de outros estados e países, assistiu palestras, participou de reuniões com pesquisadores... [Nalu Rosa]

Todos os sujeitos da pesquisa que responderam o questionário final afirmam que as características, a cultura e o modo de funcionar de uma instituição têm o poder de formar as pessoas que nela trabalham e influenciar seu modo de atuar, por razões muito semelhantes embora postas em palavras diferentes.

Algumas dessas razões que ‘reúnem’ as demais: a instituição em que se trabalha é a referência de atuação profissional; o funcionamento de uma instituição gera uma cultura que, em certa medida, interfere na ação das pessoas e em sua formação; nos formamos também em contextos de trabalho; se permanecermos um tempo significativo de nossa vida em um determinado ambiente, é impossível que as expectativas que nele se estabelecem, seus limites e possibilidades não nos (trans)formem em algum grau; o funcionamento de um grupo de trabalho é muito importante para construir e validar (ou não) determinadas atitudes; as pessoas se frustram, se decepcionam, desanimam ou, ao contrário, acreditam, se encantam, se empolgam com as peculiaridades inerentes às instituições em que trabalham e isso parece se refletir em sua prática profissional e até mesmo nas relações interpessoais.

Eis alguns comentários a esse respeito:

Pertencer a uma Rede Nacional de Formadores, saber que meu trabalho era parte de uma política pública nacional, sempre foi algo que me seduziu muito no programa do MEC em que atuei, pois me dava a certeza da importância e da relevância do meu trabalho. Cada um de nós que compunha a Rede passou a ser referência em nossos estados de atuação, pois era às coordenadoras do Programa Parâmetros em Ação e do PROFA que os municípios recorriam cada vez que precisavam de uma assistência maior.

Bimestralmente íamos a Brasília nos reunir com a equipe nacional de formadores e nesses encontros conhecíamos cada vez mais a dimensão que o programa estava tomando. Isso aumentava a responsabilidade e nos impulsionava a buscar um aprofundamento teórico, tanto das questões pedagógicas propostas como de nossa atuação como consultoras nos estados. Cada encontro desses também trazia a possibilidade de vivenciarmos e compartilharmos experiências de formação continuada, de leituras, de práticas e estratégias que estavam sendo desenvolvidas por todo o país, já que só dois ou três estados não participaram desse projeto. Era comum nos surpreendermos lendo os mesmos romances ou os mesmos livros de fundamentação, o que revelava uma convergência de interesses e de buscas, onde a expressão coletiva ganhava um real sentido e se alastrava como pólvora, rapidamente e de forma intensa.

Era nesses encontros que carregávamos nossas baterias, para voltar aos nossos estados mais fortalecidos e mais bem instrumentalizados diante da demanda por atender...

Essa experiência me marcou muito porque, entre outras coisas, pude desenvolver minha autonomia em meio a um grupo que eu respeitava muito, tanto pessoal como profissionalmente, em uma instituição que por mais críticas que possa receber também inspira confiança e respeito nos educadores, sendo remunerada de forma justa e digna, por uma jornada de dedicação exclusiva, mas com as melhores condições de trabalho para isso. [Eliane Greice Davanço Nogueira]

Nessa experiência de quinze anos na Creche, aprendi muitas coisas (umas aprendi mesmo, outras, consolidei a aprendizagem, se é que posso afirmar isso):

Aprendi o que é um desafio e tudo que precisamos mobilizar para enfrentá-lo: humildade para dizer 'não sei, mas vou procurar saber', disciplina, registro dos 'prós e contras e do que pude aprender com isso', entusiasmo, disponibilidade para aprender, responsabilidade na tomada de decisões, ousadia para 'dar a cara a tapa', sabedoria para engolir sapo e se livrar de melindres e pequenas coisas do tipo. Aprendi a expor e defender idéias em público com mais pertinência. Aprendi a não temer as coisas que acredito. Aprendi a ter solidariedade com o saber do outro e eventualmente acolher uma idéia de alguém do grupo mesmo que não concorde com ela, se for fundamental para valorizar os saberes das pessoas e criar um espaço de discussão e reflexão coletiva. Aprendi que o parceiro experiente nem sempre é aquele legitimado por todos do grupo, na verdade, tudo depende de qual tipo de experiência estamos falando... e, às vezes, o parceiro nem precisa ser experiente. Aprendi com Irene, uma pessoa simples, com pouca informação na época, a 'ver' e dialogar com bebês e a respeitá-los como educadora. Aprendi na prática que o 'coletivo é um organismo vivo, que tem correlação entre as partes', pois antes eu só lia isso nos livros do Makeyenko. Aprendi que a troca de experiência, para a tematização da prática e para a busca de soluções para os problemas identificados coletivamente é um dos espaços mais favoráveis para a aprendizagem dos profissionais – para tanto, é necessário muita discussão sobre práticas, concepções, idéias e 'contra-idéias'. Aprendi que ninguém é dono da verdade – para além do jargão. Aprendi que a cultura institucional é poderosíssima. Aprendi que não se 'educa' a cultura... aprender o que está por trás da cultura é o que faz a diferença para a convivência plural de todos os grupos. Aprendi que o grupo, quando organizado, de fato tem a força! Aprendi que a direção de uma instituição tem que ser colegiada, sem que se perca de vista as atribuições de cada um: daí a tal da correlação entre as partes. Aprendi que partir do que o grupo entende sobre o que ele próprio faz na instituição é o primeiro passo para caminhar coletivamente na busca do aprimoramento do trabalho. Aprendi que se pode ser muito feliz com aquilo que faz, desde que seja uma escolha atualizada constantemente, [Rosana Dutoit]

Em primeiro lugar, trabalhar com uma equipe que te permite experimentar, que te exige assumir, independente de você se sentir preparado ou não, a princípio dá medo, você se sente órfão até descobrir que é um profissional e que do seu lado estão parceiros e não 'tutores' que irão te autorizar a atuar. Acredito hoje que, enquanto o outro é responsável por nossos atos, e não um parceiro que nos apóia e nos desafia a pensar novas questões, não nos sentimos autorizados e nem responsáveis pelo nosso próprio trabalho. Mas essa lição não é fácil de incorporar totalmente à prática... [Carmen Melo]

Todos os profissionais que responderam o questionário final julgam ter um papel relevante nas instituições em que trabalham – seja por conta do compromisso profissional, da dedicação, da disponibilidade para aprender, das posições defendidas, do fato de ser propositivo, de compreender as necessidades das pessoas com quem trabalha e ter respeito por elas, seja pela combinação dessas características todas.

Vejam o que dizem a esse respeito:

Aprendi desde a minha primeira experiência profissional que ser uma boa professora é bem difícil! Com o enfrentamento das questões de diferentes naturezas que o cotidiano me fazia formular, compreendi que a sala de aula é um desafio grande demais para um só profissional. E quis muito atuar na escola como elemento de mobilização e articulação do trabalho coletivo, para que pudéssemos, na equipe de professores, efetivamente contar uns com os outros e alcançar objetivos comuns com maior facilidade/felicidade. [Tereza Barreiros]

Fui ficando conhecida por onde passava por duas características muito particulares. Uma é por Saber Cuidar dos grupos pelos quais eu me responsabilizava. E penso que aprendi isso com meus pais: minha casa estava sempre aberta para receber quem precisasse, me lembro de ter que emprestar minha cama para inúmeros visitantes, de festas de final de ano compartilhadas com gente sem família, de um exercício intenso de estar à disposição para servir (as verdades do evangelho tinham que ser vividas, exercitadas, qualquer sinal de incoerência era refutado como um contra-evangelho). Sei que foi desde então que aprendi a cuidar, a olhar o outro, a ter paciência com os processos de aprendizagem mais lentos, a reconhecer as dificuldades... Outra marca de minha atuação é a capacidade de formar equipes de trabalho, juntar pessoas, agregá-las, convencer o grupo dos compromissos que devem nos unir. [Débora Vaz]

*Tendo envolvido-me no programa de formação em serviço e, ciente das responsabilidades inerentes a essa função, tracei um plano pessoal de formação, compartilhado com o grupo de formadoras, alicerçado nos quatro pilares que fundamentam a educação: **aprender a conhecer**, que se expressou na busca dos conhecimentos sobre alfabetização; **aprender a fazer**, configurado na organização articulada das ações de formação o que pressupõe saber resolver situações-problema, tomar atitudes e por eles se responsabilizar aqui expressado na implementação das pautas de formação; **aprender a viver**, expresso nos laços de amizade fortalecidos ao longo do processo de formação, buscando desenvolver constantemente um sentimento de empatia; **aprender a ser**, que fortemente esteve expresso no assumir responsabilidades na construção da autonomia profissional para então tornar-me formadora de professores alfabetizadores. [Socorro Lima Leal]*

A despeito dos avanços, mas depois de várias crises e rupturas na direção da Organização, o tecido institucional, como era de se esperar, encontrava-se esgarçado e conseqüentemente também as relações entre os profissionais. O entendimento da difícil conjuntura externa e interna me permitiu compreender que a legitimidade, o reconhecimento e o resultado do meu trabalho não se dariam de imediato, mas como fruto de um processo, em que pese eu não contar que demoraria ‘tanto’: cerca de um ano. Em nenhum momento, contudo, isso me enfraqueceu, ao contrário, sentia-me mais e mais motivada a superar o desafio de conquistar a confiança da minha equipe, de fazê-los voltar a confiar uns nos outros, no Projeto Travessia e em sua Diretoria, para juntos

melhorarmos a qualidade e o resultado do nosso trabalho, fortalecendo a imagem enfraquecida, ao menos internamente, da instituição. Passado pouco mais de um ano, já podia afirmar com orgulho que esse objetivo havia sido alcançado. [...] Quanto aos profissionais, costumo dizer que, se não a totalidade, a imensa maioria, mais que meus funcionários, é de verdadeiros amigos, pessoas com quem tenho profunda afinidade, que compartilham da mesma visão de mundo, dos mesmos sonhos e da mesma utopia, pessoas com quem diariamente troco e, trocando, ensino e aprendo todos os dias. [Lúcia Pinheiro]

O melhor nas instituições, da perspectiva de quem nela trabalha, segundo as opiniões apresentadas tem a ver com valores como: cooperação, gestão democrática, transparência, investimento nas pessoas, justo reconhecimento do trabalho, ética nas relações. O pior tem a ver com valores considerados negativos, como: desrespeito, prepotência, jogo de interesses dos que detém o poder, corrupção, competição pela competição, falta de informação, exigências desacompanhadas das necessárias condições para obter o que se exige. O grupo de sujeitos defende que um contexto favorável ao desenvolvimento profissional e a relações interpessoais solidárias tem como características: clima propício à aprendizagem, à parceria, ao diálogo, à escuta, ao 'alimento' do desejo, à igualdade, ao desafio, à pesquisa, à formação; um contexto em que as pessoas se sintam instigadas a contribuir e percebam que as condições objetivas para o trabalho e a formação estão minimamente garantidas do ponto de vista institucional. Esses dados aparecem de modo semelhante tanto nos memoriais e questionários finais, como também nos questionários respondidos pelos educadores das seis escolas da Rede Municipal de São Luís.

Os depoimentos abaixo tratam especialmente da importância desse tipo de contexto e não é à toa que são muitos: vários profissionais comentaram espontaneamente esse aspecto, pela relevância que possuem – para o bem e para o mal, como se costuma dizer...

O primeiro deles não tem a identificação das instituições tampouco da autora porque ela faz referência a duas escolas bastante conhecidas e não nos pareceu (a ela e a mim) que seria oportuno dizer quais são, uma vez que estão sendo comparadas. Entretanto, como é justamente esse tipo de comparação que explicita o que faz a diferença, o que conta favoravelmente ou não em um contexto de trabalho, optei por apresentar de modo diferente dos demais, como verão a seguir.

O maior patrimônio da Escola E é o processo de constituição e atuação do coletivo. Na Escola H há competências individuais, mas não há 'competência coletiva'. A competição é acirrada, mas todos fingem que ela não existe. Na Escola E, parceria é o pilar do trabalho e o sucesso individual é sempre assumido como sucesso coletivo, pois há uma enorme capacidade de se alegrar com a alegria do outro. Na Escola H, a solidariedade está presente na dor, mas não na alegria pelo sucesso profissional de alguém. Na Escola E, o erro é compartilhado e há uma busca intensa no coletivo para descobrir o porquê de determinadas opções não darem certo. Divergências são discutidas exaustivamente. Na Escola H, não há condições para compartilhar erros, as práticas só são apresentadas para exaltação pessoal. As diferenças e divergências no campo pedagógico não são tratadas, pois as divergências passam para a relação pessoal.

Apesar de parecer estranho falar de uma instituição em comparação com outra, o que me motiva a fazer isso é o fato de, ao ingressar na Escola H, ter redimensionado o que

significava a experiência da escola E. Quando vi os avanços de uma escola pobre de recursos materiais como E, frente a uma escola considerada de referência no estado, com uma infra-estrutura bastante superior e com uma equipe de professores muito bem formada do ponto de vista acadêmico, percebi o **quanto mais** significava o trabalho da Escola E. O que lá acontece é muito, mas muito, maior do que eu julgava ser...
[Professora]

Fui professora de Educação Infantil e depois de 1^a. a 4^a. série durante sete anos nessa escola, que influenciou muito a minha formação, pois desenvolvia um trabalho desafiador para a aprendizagem dos alunos, respeitando a sua individualidade, personalizando as intervenções e a avaliação. Confiar na capacidade das crianças e oferecer possibilidades de auto-avaliação eram características presentes na postura da maior parte dos professores. A característica mais forte, contudo, que transpirava na postura da direção da escola e solicitava aos professores uma revisão atenta de suas falas e atos, era a coerência. Virtude que me esforço (não sem dificuldade...) em conservar.

A educação centrada no aluno, o respeito à diversidade, a atenção aos ritmos de aprendizagem, a responsabilidade do professor de diagnosticar as necessidades de sua turma e planejar intervenções que promovam avanço eu não aprendi na teoria: aprendi na prática, com uma coordenação pedagógica e uma direção compromissadas.

[...] Em 1994 tive a oportunidade de assumir a coordenação das turmas de 1^a a 4^a série da escola, sendo bem aceita pelos pais e pelas professoras, que já eram minhas colegas. Evidentemente aceder na hierarquia da escola implicava em conquistar alguma legitimidade, pois não podia desconsiderar que a minha formação e experiência eram muito próximas das minhas próprias colegas professoras. Ficava aflita com a hipótese de não corresponder às expectativas ou até ser cobrada por alguma 'competência' adicional que justificasse a função. O clima da escola, entretanto, favoreceu a adaptação a este novo 'lugar', uma vez que as professoras contavam com autonomia, eram depositárias de confiança por parte da direção, que não valorizava a hierarquia na escola. Minha tarefa era dialogar com as professoras, mediar as reuniões, atender as famílias para esclarecimentos, orientação e apoio, além de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, intervindo quando solicitada.

Eu contava com a confiança absoluta da direção e me reportava a ela nos momentos de dúvida e também para compartilhar o cotidiano. Uma coisa muito importante me marcou nesse primeiro ano de coordenação: de forma explícita, Ana Maria, a diretora pedagógica, recomendou-me, certa vez, que eu sempre atuasse de acordo com meus princípios. Ela queria dizer: siga seus princípios, sua coerência, seja autônoma, mesmo que a direção, os professores, os pais, possam vir a reclamar. [Renata Barrichelo Cunha]

A equipe reunia-se periodicamente em grupos de estudos para refletir sobre os entraves e avanços do trabalho realizado na escola e aprofundar questões teóricas e metodológicas que pudessem fundamentar a prática pedagógica. O grupo propôs-se, também, a fazer um registro sistemático do trabalho desenvolvido. Além disso, tinha como objetivo desenvolver um projeto de educação a partir do qual pudesse apontar caminhos para uma prática pedagógica de boa qualidade em alfabetização. Deste modo, para cumprir

este objetivo, a equipe passou a desenvolver, constantemente, atividades de formação de professores. A possibilidade de acesso a estes cursos e o contato com profissionais que já vinham há algum tempo refletindo sobre a prática pedagógica foram fundamentais para que eu compreendesse a importância do professor que atua nas séries iniciais resgatar a sua condição de profissional que é capaz da autoria de sua prática. [Marliza Bodê de Moraes]

*Com o tempo, ficou claro para todos, inclusive pais de alunos, que ali, naquela escola, tanto quanto as crianças, os adultos estavam em processo de aprendizagem. Processo a que Vygotsky nos fez colar o adjetivo **solidário**. Afinal, se nos pautamos no pressuposto de que é na interação social que se origina a consciência individual, fomentar ao máximo as relações interpessoais (criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto) em experiências de aprendizagem compartilhada significa favorecer o desenvolvimento de todos, sem desconsiderar a singularidade de cada trajetória.*

*Compreendemos que ‘des-envolvimento’ pressupõe **envolvimento** – antes de tudo com o outro –, condição para a recriação de si mesmo, das relações profissionais, da cultura institucional. Foi nessa perspectiva que a chance de constante aprimoramento da nossa prática se ofereceu. [Tereza Barreiros]*

A percepção inicial de resistência dos professores começou a me causar um forte incômodo. Nas análises da equipe de direção e coordenação esta era uma idéia bastante presente – todas as mazelas da escola recaíam sobre os professores. Esta ‘contaminação’ das análises iniciais foi dissipada na medida em que passei a dividir responsabilidades e a fortalecer o trabalho com os professores da escola, enfim, a olhar para a escola sob outras e novas perspectivas de análise.

*Essas situações de confrontos – professores/coordenadora, coordenadora/direção, coordenadora/orientadoras educacionais... – tiveram um forte valor formativo nesta e nas experiências profissionais anteriores, pois o confronto das leituras e das análises que professores e coordenadora realizaram do trabalho docente gerou informações importantes para a discussão e a reflexão da prática pedagógica (através dos problemas apontados, da maneira como cada profissional assumiu e enfrentou os desafios da profissão docente, dos conflitos e das contradições presentes no cotidiano da escola, dentre outros). A conversão dessas informações em **idéias** para que professores e coordenadora pudessem utilizar no aperfeiçoamento do seu próprio trabalho ocorreu na medida em que o conhecimento gerado era colocado a serviço da ação. [Mônica Fujikawa]*

Lembro-me que as reflexões iniciais pairavam sobre como articular os projetos desenvolvidos nas escolas da rede municipal. De forma respeitosa, as falas eram ouvidas e, mesmo permeadas de angústias, inquietações e falta de conhecimento de nossa parte, ali era valorizado cada relato e aos poucos começávamos vislumbrar alguns encaminhamentos que alterassem as relações no interior da escola. Assim as temáticas de formação foram sendo constituídas no contexto da inquietude do grupo, dos nossos anseios, das intenções da Semed e, entre algumas, merecem destaque, neste processo de amadurecimento, as seguintes: gestão democrática, função social da escola, projeto político-pedagógico e suas diferentes dimensões, rotina, regimento escolar etc. [Edna Maria Cabral Martins]

O que me deixa contente é que ampliei o meu universo de amizades, pois além de aprender sobre ler e escrever com qualidade, aprendi a fazer pautas, a ser mais organizada, a escrever tudo que é importante e até o que não parece importante, e aprendi a fazer amigos(as) também. [Hecília Vituriano]

A Secretaria não funciona como gostaríamos... Sim, mas a Secretaria somos todas/todos que nela trabalhamos, seja na escola, seja nas diversas áreas de ensino ou nas frentes de trabalho em construção... [Ilma Fátima de Jesus]

Os relatos que vocês acabam de ler são em sua maioria de experiências em escolas. Também o de Rosana Dutoit, transcrito anteriormente, é de uma unidade, no caso, uma creche pública. Se essa não for uma circunstância casual, talvez possamos inferir que, a despeito da complexidade inerente a qualquer organização, seja menos difícil criar um contexto favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores em escolas do que em Secretarias de Educação. Do ponto de vista, por assim dizer... estatístico, essa dedução faz sentido: afinal, uma unidade escolar é apenas uma, já a Secretaria é um conjunto de unidades além de ser ela própria, uma também...

O fato é que, como se pode ver, as instituições em que trabalhamos são formativas, o contexto de trabalho é poderosamente formativo, ainda que não seja reconhecido como tal. Tanto que hoje muitos pesquisadores e estudiosos da formação, não apenas de educadores, têm destacado essa perspectiva e tomado-a como orientadora das propostas de desenvolvimento profissional. Conforme Canário (2000, p.44):

A articulação estreita das práticas formativas com os contextos de trabalho tem o seu fundamento no reconhecimento do valor formativo do ambiente de trabalho. É nessa perspectiva que diferentes autores sublinham a importância da 'dimensão educativa da empresa' (Pain, 1990) que tende a constituir-se como um 'poderoso sistema educativo' (Cannac, 1985), espaço por excelência de uma importante 'formação experiencial' (Bonvalot, 1989).

Em um país como o nosso, em que os paradigmas de formação inicial de professores padecem da falta de clareza sobre a necessidade de subsidiá-los de fato para o exercício profissional – o que considero uma típica situação de naturalização do absurdo – os dispositivos de formação em exercício tornam-se particularmente relevantes, desde o ingresso na profissão até o momento da aposentadoria, ainda mais se as situações que têm lugar no contexto de trabalho forem tomadas como modalidades formativas de modo intencional, se forem 'institucionalizadas'. Bem vimos, nos relatos transcritos dos memoriais, a potência, o poder, dessas situações e a convicção dos sujeitos quanto à importância que elas têm – para o bem e para o mal.

Penso que a comparação entre a Escola 'E' e a Escola 'H' evidencia de modo exemplar o quanto esse tipo de situação pode nos constituir, autorizadamente ou não, o quanto pode nos desagradar e acionar nossos processos de resistência. Transcrevo um fragmento do texto, agora reorganizado, para que vocês possam experimentar um deslocamento virtual, tentando se colocar no lugar da Professora que convive nos dois contextos, buscando olhar para si mesmos como profissionais e para a possibilidade de implicação que teriam em um e em outro caso, para as experiências pessoais que eventualmente teriam, para as conquistas profissionais que se poderia obter... E, se considerarem um bom exercício de reflexão (crítica e meta-crítica), comparem estas situações com outras realmente vividas por vocês nas instituições em que trabalharam.

O maior patrimônio da Escola E é o processo de constituição e atuação do coletivo. A parceria é o pilar do trabalho e o sucesso individual é sempre assumido como sucesso coletivo, pois há uma enorme capacidade de se alegrar com a alegria do outro. O erro é compartilhado e há uma busca intensa para descobrir o porquê de determinadas opções não darem certo. Divergências são discutidas exaustivamente.

Na Escola H há competências individuais, mas não há ‘competência coletiva’. A competição é acirrada, mas todos fingem que ela não existe. A solidariedade está presente na dor, mas não na alegria pelo sucesso profissional de alguém. Não há condições para compartilhar erros, as práticas só são apresentadas para exaltação pessoal. As diferenças e divergências no campo pedagógico não são tratadas, pois as divergências passam para a relação pessoal.

E não podemos deixar de considerar que o contexto que caracteriza a Escola H nem é dos piores. Os relatos que ilustram esta Correspondência trazem circunstâncias bem piores e por certo vocês conhecem outras...

Daí, para criar um efeito retórico compatível com o encerramento provisório dessa reflexão, empresto fragmentos de discurso dos sujeitos que analisaram a potência desses contextos instituintes, e pergunto: Não serão as instituições em que trabalhamos nossas principais referências de atuação profissional? Não é em contextos de trabalho que nos formamos, afinal? Não será o funcionamento de um grupo de trabalho muito importante para construir e validar (ou não) determinadas atitudes? Não é mesmo de se esperar que, quando permanecemos um tempo significativo de nossa vida em um determinado ambiente, as expectativas que nele se estabelecem, seus limites e possibilidades nos (trans)formem em algum nível? Não se refletirão as peculiaridades inerentes às instituições e aos grupos de trabalho na prática profissional e até mesmo nas relações interpessoais, a ponto de as pessoas se frustrarem, se decepcionarem, se desanimarem ou, ao contrário, acreditarem, se encantarem, se empolgarem com o que vivem?

Com certeza. É assim que é.

[O que dizer disso tudo que me diz/em?]

Sobre as experiências de vida consideradas mais formativas

Então, usando um raciocínio lógico raso, posso supor que o curso está ali, dado – perde-se a noção do sujeito e os cursos, aulas, professores ficam ali, dados, pré-estabelecidos, esperando que os alunos, ano após ano, ‘passem’ por eles e ‘aprendam’ –, e que é alguma coisa nos alunos que faz com que a mistura do que se aprende no curso com o que se aprende na vida e com essa alguma coisa que é característica de cada um resulte em profissionais que fazem alguma diferença nos seus locais de trabalho.

Maíra Libertad Soligo Takemoto

Voltemos então novamente ao memorial de Rosângela, para depois acrescentar as outras vozes que se somam nesta análise...

A autora, no fim de seu texto (B18) explicita as experiências que considerou mais formativas em seu percurso: ‘o fato de ser uma aluna sofrível me possibilitava um contato próximo com os dilemas enfrentados pelos meus alunos; a experiência familiar – religiosa e política (ainda que

esta distante); a escolha da Universidade, que, apesar de não ter me ensinado praticamente nada sobre como ensinar as crianças, abriu meus horizontes’ e ‘principalmente no primeiro ano, teve um papel importante na construção de um olhar um pouco mais crítico’ (B12 e B14).

E, de modo menos direto, em outros trechos, narra acontecimentos que certamente tiveram efeito formativo também.

Alguns mais relacionados ao desenvolvimento pessoal: o convívio e o apoio de pessoas que lhe serviram de referência desde a infância – quando conta, por exemplo, que era uma aluna ‘desenganada’, que passou de ano graças a uma professora que tinha um brilho no olhar, que parecia gostar de ensinar e acreditar que ela pudesse aprender (B13); a participação na igreja protestante, onde destaca seu trabalho de evangelização das crianças (B11); provavelmente a necessidade de enfrentar dilemas como o medo, o fracasso e o medo do fracasso, tal como relata quando se refere ao ingresso no Ensino Fundamental (B13) e depois na Universidade (B12):

‘Logo no início da primeira série, minha mãe foi chamada para receber a notícia que eu não aprendia, que não conseguia decorar as tais sílabas da cartilha Caminho Pedregoso, desculpe, Caminho Suave. Essa primeira experiência com a escola marcaria de maneira decisiva meu olhar sobre minhas competências de estudante.’

‘Na primeira quinzena não fui às aulas [na Puc], tal o pavor que eu sentia. Achava que não entenderia nada, que as pessoas me achariam estranha. Até hoje me lembro da sensação que senti ao chegar na Praça do Patriarca para apanhar o ônibus... Desisti algumas vezes, tal era o pânico’.

Outros acontecimentos são mais relacionados ao desenvolvimento profissional: o estudo como resposta à insatisfação diante de um trabalho que não produzia os efeitos desejados – ‘Ali, em um grupo de formação e discussão da prática pedagógica, comecei minha história como educadora, aprendi devagar alguns princípios que me ajudaram a organizar minha prática.’ (B17); e o trabalho em grupos colaborativos (B3 e B10).

A esse respeito, no questionário final, coloca o que considera as maiores ‘vantagens’ de um grupo de formação: refletir sobre a prática profissional, desenvolver uma atitude investigativa; lidar com os não-saberes; desenvolver autonomia intelectual, potencializar a compreensão da realidade. Sobre as situações consideradas mais formativas, são as que seguem, pela ordem: conversa/discussão com amigos e pessoas tidas como referência, estudo, leitura de literatura, filmes e psicoterapia. E indica duas das experiências mais produtivas que viveu: o grupo de formação/supervisão pedagógica em que participou no início do trabalho de professora (o mesmo a que se refere acima, em B17) e a coordenação do trabalho pedagógico de uma escola com um projeto educativo de vanguarda. Por quê? Porque ‘me colocaram enormes desafios e eu me sentia recompensada e estimulada pela aprendizagem surgida deles’. Por fim, como na pergunta sobre as pessoas ‘decisivas’ para a sua formação não indica professores (mas sim formadores, colegas de trabalho e amigos), é de se supor que a professora da 1ª série talvez tenha sido a única ou uma das poucas que lhe ajudaram de algum modo...

De tudo o que disse, julgo importante destacar um ponto que é, para mim exclamativo, e sobre o qual já andei falando antes: o lugar da Universidade no percurso formativo. O que Rosângela diz não é muito diferente do que disseram os demais sujeitos que se referiram a essa ‘passagem’ em sua vida.

Todos dizem que o curso de formação – a maioria está se referindo ao curso de Pedagogia – não instrumentalizou para o desempenho no trabalho. As principais razões colocadas: o curso opera com uma realidade que ‘não existe’; não há relação entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas e a prática real, o que dificulta a transposição do que é teoricamente abordado; não se supera a dicotomia prática/teoria; são priorizados conhecimentos genéricos; o currículo é precário... Uma das falas mais impactantes a esse respeito: *‘o curso de Pedagogia passou em branco na minha vida, somente no último ano conheci duas professoras que de fato mudaram a minha perspectiva como pedagoga’*.

Entretanto, quase todos demonstram ter claro o papel da Universidade em sua formação. A despeito da contradição de não formar para o exercício da profissão, é possível inferir que a Universidade contribuiu indiretamente, de algum modo, para o desenvolvimento pessoal, uma vez que são apontadas como contribuições: a ampliação do horizonte de possibilidades sob vários aspectos; a oportunidade de aprofundar o processo de autoconhecimento e o interesse pela pesquisa; o fato de poder contar com referências teóricas; a necessidade de fazer escolhas, principalmente pela falta de qualquer ajuda; a participação em movimentos estudantis e em atividades culturais, dentre outras dessa natureza.

Alguns apontam que a conquista de um diploma para trabalhar na educação ou avançar no plano de carreira são aspectos a destacar; outros colocam que o ingresso em uma universidade pública e/ou reconhecida como de boa qualidade (quando foi esse o caso) representou uma enorme vitória pessoal frente ao desafio que era entrar em uma instituição assim; outros comentam o fato de terem se ampliado as oportunidades no mercado de trabalho. Aqui também há uma fala muito representativa de outras, semelhantes: *‘Do ponto de vista pessoal, foi simplesmente maravilhoso: eu era uma menina lá da Zona Norte, com relações extremamente bairristas e limitadas, e a faculdade abriu meu horizonte de relações – conheci gente igual e gente diferente, estudei na época do Básico na PUC-SP, tive professores maravilhosos... O problema é que isso não tinha nada a ver com o curso de Pedagogia, que eu considere chatíssimo’*.

Seguem outros depoimentos, todos revelando essa contradição inexplicável que é a Universidade contribuir para o desenvolvimento pessoal dos profissionais da educação, mas não prepará-los para o exercício do trabalho. Entendo que essa contradição é em parte produzida por uma circunstância histórica, que é o fato do Magistério até bem pouco tempo não ser considerado uma profissão, e por uma concepção ‘esquizofrênica’ (talvez decorrente dessa circunstância): a de que ser professor ‘é fácil’. Afinal, não é de se supor que em uma profissão tomada socialmente como tal, em que há um consenso sobre a grande complexidade da atuação, pela natureza do trabalho e pela responsabilidade em relação aos seus destinatários, a Universidade se ocupe em preparar adequadamente os futuros profissionais? Tenho certeza que sim. E, se assim não é também com as outras profissões de características similares, então o problema é muito grave!

Vamos aos demais depoimentos – os primeiros são de colegas da educação e o último, da saúde. Para que possamos ver que, em parte, as contradições se assemelham.

Como cheguei na escola (no Experimental) por volta do meio dia, ela disse que eu poderia assumir a turma logo às 13:00 quando começava o período da tarde. Assim, eu assumi a 1ª. série B. Se fazia naquele momento a minha profissão: professora alfabetizadora.

A imagem que tenho daquele dia é a de susto diante de crianças que não me viam diante delas. Corriam pela sala, falavam alto, berravam na verdade. Quando pude me fazer perceber, percebi também que não sabia nem por onde começar... como ensinar aquelas 37 crianças a ler e escrever? Eu, que tinha estudado Pedagogia na Usp, considerada uma das mais importantes universidades do país, não tinha noção de por onde começar o meu trabalho...

*Participava das reuniões pedagógicas com a sede de quem está no deserto há dias sem um gole de água. No grupo de professoras, havia uma divisão: aquelas que trabalhavam com a cartilha e as que não, eu me incluía neste segundo grupo. Sabia que a cartilha não prestava para nada, mas o que fazer no lugar dela, eu também não sabia. Comecei assim a trilhar a minha falta de conhecimento sobre alfabetização e ao mesmo tempo, estudar, conhecer e começar estruturar um trabalho que pudesse ser válido para os alunos aprenderem. **[Rosana Dutoit]***

A chegada na USP paradoxalmente ou não, reproduzia o formato, o gosto, a sensação e o gesto abandonado e inseguro vividos na entrada na escola estadual na 5ª. série. Tudo muito parecido. A diferença era a arrogância que transpirava pelas paredes da universidade. Ali tudo parecia enquadrado e os que chegavam tinham que se modelar ao existente, quem não se enquadrava ficava no limbo dos imbecis. O purgatório.

Detestei a universidade, pelo menos o que pude conhecer dela por meio do curso de Pedagogia. Ao final do primeiro ano fui buscar outras propostas: cursar teatro, música. Fiz tudo isso, mas me dei mal.

*Voltei cabisbaixa para a USP e surpreendentemente encontrei uma turma muito melhor, engajada e logo me envolvi com o grupo mais atuante e lá ancorei os meus três anos restantes. **[Rosana Dutoit]***

*Fiz o curso de Pedagogia na PUC de São Paulo, na época uma instituição bastante renomada, e o curso era considerado um dos melhores. Apesar disso, após concluí-lo não me sentia nem um pouco capacitada para 'enfrentar' uma sala de aula, apesar de todos os estágios realizados. Porém, não digo que a experiência na Universidade tenha sido em vão. Foi muito importante para ter uma visão mais ampliada do mundo, de entrar em contato com as questões políticas, isto é, de poder me contextualizar dentro de um cenário político-ideológico, de me conscientizar do meu papel na transformação da realidade. E de conhecer muitas pessoas diferentes das que constituíam o meu pequeno universo. **[Leika Watabe]***

*Aliás, quando conclui o curso de Pedagogia senti-me completamente desamparada, por já não poder contar com alguns professores para tirar dúvidas... E na coordenação de uma escola da rede municipal de educação não foi muito diferente: o que fazer? Por onde começar? Como trabalhar com os professores sem tornar-me fiscal, postura muito combatida na época na própria universidade?... **[Ivanilde Boa-Ventura Amaral]***

Na Universidade, entrei pra política, fiz grupos de estudo, li muita filosofia marxista, estruturalista, e ganhei gosto pra estudar. Tive bons professores que me ajudaram a sistematizar o pensamento. Então aprendi algumas coisas que foram instrumentos para a minha profissionalização. Aprendi a pesquisar, a analisar e a criticar. Abriu-se um novo mundo aos meus olhos. Mas, ainda assim, era um mundo teórico. Saí da Universidade sem saber como iria usar tudo que aprendi. Não sabia que profissional eu seria. Vou ser

pesquisadora? Professora? Vou fazer o quê? Não sabia. Definitivamente, não sabia. Mas fui andando, saí por aí agarrando as chances que a vida me dava. Então fui aprendendo a minha profissão no exercício dela. [Goia Midlej]

O que fazer? Eu não sabia.

O dia seguinte chegava e, embora tivesse aprendido a lidar com o grupo de alunos, tivesse criado um clima democrático na turma, procurasse chamar melhor a atenção para o que estava ensinando, tinha um conflito enorme. O que eu fazia estava longe de mudar a realidade dessas crianças e da sociedade. [...] Para mim ficou claro. Eles já tinham muitos conhecimentos sobre o que eu pretendia ensinar. Eu precisava era achar um jeito de usar estes conhecimentos em favor do que achava importante que eles aprendessem.

[...] Esse processo me fez pensar o quanto é necessário saber também quais atividades e quais intervenções são mais adequadas para os nossos alunos... [Elenita Beber]

Para minha, surpresa, passei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão... Nossa que coisa inacreditável! Eu nunca pensei que isso pudesse acontecer. Penso que, na verdade, achava que a universidade não era para mim. Por quê? Acho que tinha baixa auto-estima.

Logo que cheguei na turma, me senti uma das piores alunas. Primeiro porque todos, quando iam se apresentar, diziam que estavam vindo das melhores escolas particulares de São Luís e somente eu e um amigo vínhamos de curso de Magistério do interior, ele do Maranhão, eu do Piauí. Que situação! Fora isso, quando as disciplinas começaram, fiquei pensando que talvez não fosse conseguir terminar meu curso, porque não entendia nada.

Assim fui prosseguindo sem entender por que estudar tanta coisa que eu não tinha noção de para que servia. E, ainda mais, detestando meu curso. Nunca consegui imaginar que gostaria um dia desta profissão. Fiz o vestibular por achar que era mais fácil e, como na minha família todos eram da educação, comigo não poderia ser diferente.

[...] Aprendi pouca coisa que pudesse me ajudar na prática na escola.

E uma das coisas que aprendi no decorrer do meu curso, que não dependeu de estudar: era preciso descobrir o que os professores queriam ouvir, tanto nas provas como nas apresentações de seminários. Uma expressão que não poderia jamais faltar nos trabalhos: Classe dominante e classe dominada. Era só discorrer sobre isso, incluindo mais a questão da formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos, que a nota (pelo menos) 9 estava garantida... [Hercília Vituriano]

É certo que o prazer da aprendizagem, para mim, não é fruto só das aulas que tive e do que me trouxeram os professores, mas principalmente das relações estabelecidas, nas teias de significados construídas nos diversos espaços que margearam e ainda margeiam meu processo de aquisição de conhecimento. Dentre elas, merecem destaque: as amizades que foram sendo construídas ao longo dos anos escolares (algumas que se consolidaram e se mantiveram, outras não se sustentaram por conta de diferenças ideológicas, conceituais, de visões de mundo), as paqueras e mais tarde os namoros, as leituras que nem eram muito bem entendidas na época, mas que contribuíram de alguma forma para a minha travessia, as discussões inflamadas sobre política nos botecos da

vida, a constituição das chapas do diretório acadêmico que sempre foram motivo de muita polêmica no meio estudantil, ensaios de teatro que entravam madrugada adentro, os acampamentos em lugares íngremes com toda a turma... Enfim, o prazer tem a ver com o forte envolvimento com tudo o que cercava e ainda cerca minha vida escolar/acadêmica. [Eliane Greice Davanço Nogueira]

O período da faculdade foi muito interessante: aprendi muita coisa nas salas de aula, a maioria sem entender muito bem a serventia; aprendi muita coisa nos intervalos, no bandeirão, no forró, nas festas, na casa das amigas etc., tudo explicitamente útil; e aprendi muita, mas muita coisa mesmo, nas atividades práticas e estágios, mesmo sem ter me dado conta disso na época.

[...] Em uma conversa recente com uma colega da faculdade, concluímos que o curso de Enfermagem não tinha sido nossa mais importante experiência formativa! Ou tinha? Depois de um colóquio rápido, chegamos à conclusão de que tinha sido durante o curso, sim, que tínhamos nos tornado boas enfermeiras, mas definitivamente não na sala de aula.

Se fecharmos os olhos hoje, conseguimos enxergar nitidamente a Irma caminhando pela enfermaria de Pediatria do Hospital das Clínicas, conversando com as crianças e as mães; dizendo para nós sobre o significado do seio avantajado de uma das meninas para um bebê abandonado que insistia em agarrar-se a ela com toda força; sobre o que representava para uma menina de dezesseis anos ter nascido com AIDS; indignada brigando com os médicos por condutas equivocadas que causavam sofrimento nas crianças; pedindo que a gente fosse com alguma coisa colorida na roupa, no cabelo, um batom, porque faltava cor na vida daquelas crianças internadas ali. Ela nos ensinou muitas coisas pelo exemplo, muitas mesmo, e fortes e emocionantes e inesquecíveis, mas não sabemos o que foi que ela nos disse em sala de aula.

Me parece que o que faz a lembrança dela ali, no meio das crianças internadas, ser tão forte e tão cara a nós, é o profundo compromisso dela com os pequenos.

Hoje eu penso mesmo é que o que conta para fazermos, de fato, diferença no trabalho em que fazemos é esse compromisso com o sujeito do nosso trabalho, ter a noção exata de para quem fazemos, quem é esse sujeito e do que ele precisa. A formação de enfermeiros, ao invés de colaborar para a construção ou a manutenção desse compromisso, dessa responsabilização, caminha no sentido contrário.

Se todas as quase trinta alunas da minha turma tiveram acesso às mesmas aulas, aos mesmos professores, se todas passaram pela Irma na enfermaria de Pediatria e pelas mesmas oportunidades de contato com os usuários/pacientes, então o que explica que algumas sejam enfermeiras que desenvolvem trabalhos brilhantes, fazendo diferença nos seus locais de trabalho e para as pessoas sob seus cuidados, e outras não consigam muito mais do que reproduzir o mais do mesmo da rotina de hospitais e serviços de saúde, em um moto contínuo de realização de tarefas e cumprimento de metas estabelecidas por alguém que ninguém sabe quem? [Maíra Libertad Soligo Takemoto]

No momento em que organizava os depoimentos transcritos acima, achei por bem ler essa parte à Morena, minha filha caçula, acadêmica do curso de Geografia na Unicamp, talvez para ter a quem expressar minhas impressões indignadas. Pois o que ela disse me silenciou por um tempo.

Foi algo mais ou menos assim: *‘Quer dizer, mãe, que em um país miserável como o nosso o Estado paga para as pessoas que estudam em uma universidade pública que nem a Unicamp terem prazer com a vida acadêmica, fazerem amigos, se divertirem, participarem de movimentos sociais e culturais, ampliarem suas possibilidades de convívio social? E nas universidades particulares é o próprio aluno que paga do bolso para isso?’*

‘Mais ou menos’ – acho que foi isso o que respondi, se é que encontrei alguma palavra para responder.

Retomei então os dados sistematizados a partir dos questionários respondidos pelos educadores das seis escolas de São Luís, para conferir... Vocês ainda se lembram? Já apresentei esses dados e aqui apenas reincido neles.

Diante da pergunta *‘Você avalia que seu curso de formação lhe preparou adequadamente para o trabalho nas escolas tal como elas são hoje?’*, 41% respondeu que não, 33,5% respondeu que isso aconteceu apenas em termos, 9% não respondeu e 16,5% respondeu que sim. Tomando como dúvida as não-respostas, teríamos que 83,5% dos educadores pesquisados não se sente adequadamente preparado para o trabalho por seu curso de habilitação profissional. E é interessante observar que apenas 7% desses mesmos sujeitos afirma que o curso superior foi o que mais contribuiu para o seu desempenho (os outros itens eram o curso de Magistério, os cursos de formação em serviço, a discussão com os colegas, a própria prática e outros), sendo que 41% não cita nem o curso superior, nem o curso de Magistério.

As razões? As mesmas colocadas pelos autores dos memoriais, indicadas acima.

As razões de preferirem os cursos de formação em serviço, a discussão com os colegas e a própria prática? Estas: segundo eles, os cursos e grupos de formação continuada privilegiam a relação teoria-prática e favorecem a atualização de conhecimentos que subsidiam a prática pedagógica; a realidade vivida na escola e a prática profissional colocam questões sobre a aprendizagem dos alunos, para as quais se encontram caminhos, nos espaços de formação continuada, que contribuem para a atuação na sala de aula; é muito importante a troca com os colegas, a discussão, a conversa sobre o trabalho, sobre as dificuldades, sobre os avanços; esses espaços favorecerem a reflexão sobre a prática.

Se há algum curso/grupo de formação que contribuiu/contribui muito para o desenvolvimento profissional e para a atuação na escola? Os programas, cursos e grupos com enfoque didático, que subsidiam o trabalho pedagógico.

Tudo indica, portanto, que o fato de a Universidade não formar os profissionais da educação para o adequado desempenho profissional acabe por redobrar a importância que a formação no exercício da profissão adquire na vida de todos nós, educadores. E por justificar o volume de dinheiro público utilizado em programas, infelizmente nem sempre bem-sucedidos, de formação em serviço.

Mas deixemos isso para outra hora, que o assunto aqui nem é exatamente esse...

Pois bem, se há uma fala recorrente dos sujeitos, é sobre a necessidade e a relevância de um coletivo, de um grupo, de um tipo de parceria e/ou de parceiros – e citam alguns que foram absolutamente fundamentais para eles.

Dentre as características positivas de um grupo de formação, apresentadas no questionário, a possibilidade de refletir sobre a prática profissional é, pela ordem, o primeiro item escolhido pela

maioria. Em seguida, aparece, como demais ganhos adicionais, a oportunidade de: construir a identidade profissional; desenvolver uma atitude investigativa; adquirir maior segurança para atuar; coletivizar os saberes individuais; lidar com os não-saberes; desenvolver autonomia intelectual; ampliar a compreensão da realidade; desfrutar de um espaço de amizade, ou seja, um contexto afetivamente favorável para o desenvolvimento pessoal e profissional; manter a ‘saúde profissional’, por conta do exercício de análise distanciada da realidade vivida; reforçar as próprias convicções; expandir a consciência política; re-significar os conhecimentos adquiridos na Universidade.

Dentre os tipos de parceiros, são destacados: formadores, professores, colegas de trabalho, amigos, autores dos livros lidos, familiares, alunos. Nos textos que se seguem, o destaque é para esse tipo de pessoas-referência e que, como vocês podem ver, são protagonistas de vários modos de convívio, até mesmo de um convívio que jamais aconteceu presencialmente – como no relato de Hercília.

Conheci minha outra grande mestra que foi a Ana Regina, especialista na área de Educação Matemática. Ela era uma referência para mim como a Rosa Antunes era em alfabetização. Se com a Rosa eu aprendi a ser professora, com a Ana Regina, aprendi a ser formadora. Ela me ensinou além do conteúdo e como tratá-lo metodologicamente, a lidar com a diversidade do grupo, tanto de crianças como de professores, parceiros de trabalho. Ensinou que competência e autoritarismo são incompatíveis: quando se é competente não se é autoritário, pois o saber te dá o poder da argumentação necessária à discussão e à troca de pontos de vista. [Rosana Dutoit]

Hoje posso dizer, com toda a certeza, que admiro muito a Miriam e imagino o quanto ela deve ter se esforçado para superar tantas dificuldades que surgiram no grupo. Crescemos bastante ao lado dela. Tanto pelo que ensinava com palavras, quanto mais pelo que aprendemos através de suas atitudes. Ela empenhou-se ao máximo para nos garantir boas situações de aprendizagem, disso não tenho a menor dúvida. A cada encontro, lá estava ela, sorridente e pronta para compartilhar seus conhecimentos conosco e a aprender também, embora as condições de trabalho fossem pouco propícias. Jamais poderei esquecê-la, pois, além de minha avó, é ela o meu exemplo de superação.

[...] E foi dessa forma que ela me conquistou. Nossa história foi rica em detalhes, em aprendizagens, cheia de emoções e creio que teve um final feliz, se é que teve final, pois para mim, continua. Somente alguns centímetros no mapa são o que de fato nos separa. [Katharine Moucherek]

Assumir a condição de formadora de professores tem sido uma tarefa de muita responsabilidade. Para tanto, a colaboração de um profissional mais experiente tem sido de fundamental importância para que eu possa estar desenvolvendo o meu trabalho com bastante segurança e qualidade. [Francisca das Chagas Lima Oliveira]

Tenho boas lembranças, professores que marcaram a minha vida. Sabe aqueles que ensinam além dos conteúdos? Pois é, eles fazem a diferença em nossa vida. [Nadja Fonsêca da Silva]

Gostei apenas de duas professoras que eram muito boas. Se eu pudesse prestar uma homenagem a elas, assim faria. Mas não sei por onde andam. Provavelmente estejam

aposentadas, não sei se estão vivas. Posso dizer que o que sei sobre leitura e escrita começou com elas. [Ilma Fátima de Jesus]

O último pedido de meu avô à minha mãe foi que ela vendesse a rocinha que estava sendo deixada como herança para ela e com o dinheiro da venda colocasse todos os seus netos para estudar, os que já existiam e os que ainda estavam por vir. E tenho consciência que aquela atitude de um homem que eu nem cheguei a conhecer contribuiu imensamente para minha vida profissional e formativa. Acho que aqui poderia dizer: Sou o que sou, porque tive alguém especial que mostrou por onde deveria ir. [Hercília Vituriano]

Nunca esqueço das minhas raízes enquanto filha de uma vendedora de mingau – sei e luto para que outras pessoas tenham os seus direitos garantidos e respeitados. [Edna Maria Cabral Martins]

O convívio com idéias, opiniões e atitudes diferentes foi considerado um contexto formativo – tanto nas situações em que é preciso debater, encontrar argumentos, enfrentar posições injustas e/ou resistências, como nas situações em que as opiniões simplesmente estão dadas como diferentes e/ou são complementares. De qualquer modo, há o destaque para a importância de não estar sozinho nessas circunstâncias e para o fato das situações de embate, de confronto, não serem as mais ‘saudáveis’ e adequadas para lidar com as diferenças. Também a necessidade e/ou urgência de resolver muitos problemas ao mesmo tempo, e/ou problemas complexos, foi considerada um contexto formativo, embora nem sempre emocionalmente confortável ou gratificante.

Dentre as experiências de formação que foram mais significativas do ponto de vista profissional, aparecem como principais: o trabalho em uma instituição com um projeto de vanguarda e um coletivo forte; um grupo de formação pautado na reflexão teórica sobre a prática profissional; o planejamento e o desenvolvimento do trabalho em parceria com um colega experiente; a própria prática profissional. As razões apresentadas para justificar essas preferências: a potencialidade que a experiência vivida representou para a aprendizagem; o fato de se sentir recompensado e estimulado por aprender; a possibilidade de desfrutar de um espaço de acolhimento da diferença, das relações, do conhecimento e do não-saber; a oportunidade conviver com um tipo de profissional-referência que ensinou muito sobre o que é ser um profissional da educação, a ampliação da visão sobre a profissão e seu papel social.

Dos espaços/oportunidades de formação importantes, aparecem com destaque: o estudo e a conversa/discussão com amigos e pessoas considerados como referência, seguidos da leitura de literatura, e, depois, escrita pessoal, ainda que não compartilhada (diários, cartas, escritos para guardar), filmes, psicoterapia, teatro, músicas. Há casos em que algumas dessas conquistas aconteceram já na vida adulta, seja por conta do ingresso na Universidade ou na vida profissional.

Em relação ao estudo, as justificativas, pela ordem, são as seguintes: a necessidade de imprimir qualidade à prática profissional, o desejo de ampliar a compreensão da realidade, o hábito ou o ‘vício’, a insatisfação com os resultados do trabalho. Em geral, a importância de estudar está muito vinculada, ainda que indiretamente, à qualidade da atuação profissional.

Alguns relatos interessantes:

Briguei muito ao longo da minha trajetória profissional, sofri e ainda sofro para amadurecer. Muitas vezes senti falta de interlocução, uma solidão para elaborar questionamentos, para encontrar caminhos... Sentia falta de um grupo. [Goia Midlej]

Neste período, iniciei um grupo de estudos com a professora Cleide Terzi, que se constituiu um importante espaço de formação e de discussão sobre a prática na coordenação pedagógica. Nele, pude realizar análises mais distanciadas e menos 'contaminadas' do trabalho que desenvolvia.

Além disso, havia a possibilidade de trocas de experiências, de estudos compartilhados, de análises e interpretações dos outros colegas participantes sobre os trabalhos realizados. Este grupo foi responsável pela manutenção de minha 'saúde' profissional. Na escola, a sensação de limitação/empobrecimento das análises dos problemas e dilemas enfrentados era comum. [Mônica Fujikawa]

Logo fui para a França trabalhar e estudar, considero que a experiência de estudar fora contribuiu muito para uma ampliação de minhas experiências com uma cultura mais erudita e clássica. Aprendi a olhar o belo, a sentir o meu olhar transformado, a conviver com a diferença, a ouvir o estranho e a admirá-lo, ganhei experiência no mundo e com o mundo e deixei a professora bem adormecida e vivi. Minha mãe não deixava de nos fazer olhar as coisas: todos os detalhes daquilo que considerava belo era objeto de contemplação para ela e me lembro de como ela nos fazia contemplar. Na Europa, esse olhar exercitado em meu país ganhava um novo significado. [Débora Vaz]

Líamos muito. Esta foi uma marca. Começamos a criar um diálogo tão particular em função das informações e reflexões que fazíamos sobre elas que começamos a escrever também. Lembro-me que aos 12 anos iniciei uma prática compulsiva de escrever diários... não eram só relatos do cotidiano, mas especialmente divagações sobre o que vivia, sentia... e estes diários me acompanharam por muitos anos, acho que tenho dezoito cadernos escritos e ainda hoje a escrita é minha maior aliada para entender as coisas que sinto, vivo e tenho saudades...

As cartas... em uma data época eu e esta amiga, começamos a escrever uma para outra. Como se não bastasse a convivência diária na escola, escrevíamos para compartilhar nossas reflexões tão inquietantes da adolescência. [Rosana Dutoit]

Há apenas uma profissional (das mais jovens) que escreveu em seu memorial sobre a influência da televisão em seu percurso de formação. Embora ninguém mais tenha se referido a esse tipo de experiência (tampouco às experiências de aprendizagem que acontecem via Internet, não citadas por ninguém), achei por bem transcrever aqui o seu comentário porque com certeza é representativo de muitos educadores – talvez até mesmo do grupo de sujeitos da pesquisa que, por priorizar outras situações, acabou deixando de lado esta, que progressivamente vai se tornando típica dos nossos tempos:

Eu era muito jovem e minha passividade me angustiava. Fui criada com a televisão, assistindo televisão. A televisão influenciou minha formação: eu amava os Flintstones, Olívia e Popeye, Flash Gordon, Os Trapalhões e as novelas, que são até hoje um prazer – adoro!!!!, mas nem sempre me permito. [Juliana Leonelli]

Como se pode ver, desde que nascemos, vivemos um processo de educação informal que nos forma a todos – um processo através do qual, ao longo da vida, cada pessoa aprende

[...] a partir das experiências quotidianas e da interação com o meio ambiente – em casa, no trabalho e no lazer; a partir do exemplo e das atitudes da família e dos amigos; das viagens, lendo jornais e livros, ou escutando rádio, vendo filmes ou televisão. Em geral, a educação informal não é organizada, nem sistematizada, nem sequer, muitas vezes, intencional, mas constitui até ao presente a maior fatia da aprendizagem total durante a vida de uma pessoa – mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas. (COOMBS, 1985 apud CANÁRIO, 2000, p. 82)

Quando tomamos a formação assim, como o conjunto de experiências que produz aprendizagem durante toda a vida, não só provocadas pelas práticas que se pretendem intencionalmente formativas; quando tomamos a formação profissional como apenas uma parte desse conjunto e tudo o mais como contribuição indireta à nossa atuação no trabalho, é isso o que acontece: vamos nos dando conta de quanto aprendemos e em que circunstâncias e do quanto há ainda por experimentar.

Hoje, segundo Canário (2000), surgem de modo articulado as perspectivas de *trajetória profissional* e de *percurso de formação*, o que subverte as práticas convencionais, uma vez que privilegiam o sujeito desses processos. Essa afirmação do sujeito como protagonista de sua trajetória/de seu percurso, ganha espaço e consistência a partir da linha de investigação em torno das histórias de vida. E a afirmação de modalidades, situações e metodologias de formação de fato comprometidas com essa centralidade do sujeito – tendo em conta, por um lado seus saberes experienciais e, por outro, suas necessidades profissionais – ganha novas possibilidades a partir da convicção de que há uma especial potencialidade formativa no contexto de trabalho e que é um desafio necessário superar a dicotomia entre o ‘lugar de aprender’ e o ‘lugar de fazer’.

Isso não significa, evidentemente, tomar o ambiente de trabalho como único *locus* da formação de profissionais em exercício, mas como *locus* privilegiado. Tal como nos lembra Nalu, em sua reflexão sobre as aprendizagens do coletivo de profissionais de sua escola, não se trata de escolher entre uma coisa e outra: *‘a ampliação do espaço de formação para além da escola teve um papel fundamental, mesmo mantendo-se a escola como principal pólo de articulação deste processo. Assim, a equipe de educação participou de cursos e assessorias em outros centros de formação, de seminários nacionais e internacionais, visitou escolas de outros estados e países, assistiu palestras, participou de reuniões com pesquisadores...’*

Por fim, uma observação a mais, tendo em conta agora o ponto de vista, por assim dizer, mais pessoal da formação profissional.

Se, tal como afirma Josso (2002), ou a formação é experiencial ou não é formação (p.35), se a nossa vida interior apresenta-se como um movediço *patchwork* que deixa coabitar, mais ou menos harmoniosamente, ou procura integrar lógicas culturalmente diferentes (p.144) e se a sabedoria – que tanto almejamos – é a dimensão dinamizadora e catalisadora de nossas reais potencialidades (p.82), então as propostas de formação que se pretendem centradas no sujeito, terão de considerar necessariamente essa perspectiva de desenvolvimento pessoal.

[O que dizer disso tudo que me diz/em?]

Sobre a experiência de escrita reflexiva

Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...¹

Clarice Lispector

O memorial de Rosângela não traz nenhuma opinião específica sobre a escrita reflexiva: apenas no questionário final encontra-se a indicação de que já havia refletido sobre as experiências que foram mais formativas do ponto de vista pessoal e profissional, que o exercício de narrar parte de sua história por escrito foi apenas o registro do que já havia pensado, que considera a reflexão por escrito muito mais elaborada e, também por essa razão, entende que os profissionais e as instituições precisam utilizar instrumentos de registro (ou aperfeiçoá-los) para documentar o que fazem.

Todos os demais profissionais que responderam ao questionário final afirmam mais ou menos a mesma coisa: que tanto a produção do memorial quanto a resposta ao questionário representaram uma oportunidade de pensar mais profundamente nas experiências que foram formativas ao longo da vida e que a necessidade de narrar uma parte de sua história reafirmou e/ou ampliou a consciência de si mesmo. E concordam que profissionais e instituições precisam lançar mão de instrumentos de registro escrito, especialmente porque a escrita potencializa a reflexão sobre a prática, porque a reflexão por escrito favorece a tomada de consciência, e também para combater o que foi chamado de ‘amnésia histórica’, por contribuir para a preservação da memória e para a consolidação da identidade da instituição e da profissão.

Para encerrar esse mosaico de fragmentos instituintes de discurso, eis os que tratam da potencialidade da escrita do memorial:

Fiquei horas e horas pensando em como começar essa construção tentando ser sucinta, não tendo que trazer para este momento toda a minha história de vida, até porque o objetivo desse memorial em especial é de apenas resgatar a minha trajetória formativa em especial na rede municipal de ensino de São Luís. Porém não está sendo fácil, pois fico me perguntando: como falar do hoje, do agora, sem retornar na história desde o início? Bem vou tentar! [Hercília Vituriano]

Mas como toda narração a situação inicial de conforto, de desejo, de tranqüilidade logo começa a ser ameaçada pelo ‘acontecimento’. [Carla Ropelato]

A prática do registro do percurso pessoal e profissional representou a retomada das opções e caminhos trilhados e ressignificação das experiências vividas. Tal como o diz Larrosa (2000) ‘talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de

¹ Epígrafe utilizada no memorial de Katharine Moucherek.

contarmos o que somos. E, para isso, para contar o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós [...].E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu’ (2000:22-23). [Renata Barrichelo Cunha]

Registrar sobre uma etapa de vida nos remete a reviver o fato narrado, agora com o olhar mais atento de que cada decisão tomada possibilitou a construção de um caminho de que somente quem viveu e vive pode dizer que ‘tudo vale a pena se a alma não é pequena’ [Edna Maria Cabral Martins]

Fazer o registro sobre a minha experiência de formação aliada a minha prática profissional é algo que me remete a formular perguntas no presente e buscar respostas no passado [...] percebi que nem tudo o que está escrito é possível e real e, também nem tudo que é realidade é escrito e registrado como história. Falta-nos desenvolver essa competência e habilidade do registro, da reflexão-ação-reflexão, da auto-avaliação, algo que é imprescindível [Nadja Fonsêca da Silva]

A escrita deste memorial me trouxe algumas revelações, algumas decifrações... Fui logo invadida por um estado emocional suficientemente forte, capaz de me deixar em uma ambivalência que oscila entre a manifestação subjetiva e romântica da minha história particular e a atividade cognitiva de construção do real, guiada pelo entendimento e pela razão. [...] Ao término da narrativa, apesar de meu olhar não encontrar formas muito definidas, me agrada o que vejo, principalmente por ter percebido que o sentimento presente nas cenas dos anos rebeldes que foram me vindo à memória ao longo da escrita mantém-se vivo e pulsante, como se o tempo passado só o tivesse fortalecido. [Eliane Greice Davanço Nogueira]

Bem, vou parando por aqui. Já chorei tanto relendo este memorial... A parte que fala dos alunos é onde eu sempre choro. Já te agradei por ter me instigado a produzi-lo? Por mim mesma, penso que não teria feito esse registro não... Embora conceitualmente o soubesse, percebo grandiosamente a importância que ele tem para mim. [Katharine Moucherek]

Rememorar as experiências que a vida oferece, seja de ordem profissional ou pessoal, requer sempre um certo grau de reflexão e de auto-avaliação, na medida em que se exige selecionar e classificar a si mesmo. Assim, redigir um memorial é muito mais que descrever as experiências, é também valorizar e filtrar as aprendizagens que foram possibilitadas pelas experiências vividas. Experiências que permitirão considerar, no sujeito que se expõe, um sujeito profissional, intelectual, dotado ou não de valoração. Por outro lado, não se pode esquecer que as experiências estão conectadas com a ‘cultura, entre os campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade’, conforme nos lembra Michel Foucault em História da Sexualidade. Assim, as experiências que se vivem emergem no campo de possibilidades, mas também de limitações... [Carla Ropelato]

No início desta Correspondência, ao me referir à contribuição de Barthes (1971) para a compreensão das narrativas, eu havia comentado que um memorial é um texto em que autor, narrador e protagonista coincidem – que são todos o mesmo sujeito.

Imagino que a leitura dessa coleção² de fragmentos amorosos, escrito por 32 autores, sobre formação pessoal e profissional comprovou essa coincidência, caso vocês não tivessem ainda se dado conta dela.

Deixei para o final um desses textos – cuja autoria não me pareceu o caso indicar ainda que esteja autorizada – que, segundo me parece, revela a força dessa confluência de lugares de quem cria e narra uma história da qual é personagem real:

Vivi o sentimento de abandono quando nasci, a indiferença e a constante avaliação de não ser tão inteligente, por comparação com o meu irmão – ele era superdotado e, claro, não havia a menor possibilidade de competição. Sofri abuso sexual quando ainda era uma menina, perdi meu irmão caçula muito cedo e de uma maneira muito trágica: suicídio. E diante de tantas perdas a única coisa que sempre pensei é que venceria e que eu seria importante pra mim mesmo. Hoje até posso parecer um fracasso para os outros, mas não para mim.

A própria autora-escritora-personagem, em seu memorial, fundamenta:

Se ‘entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade as quais se constitui sua própria interioridade’, configurando-se em um dispositivo que produz formas de experiências de si, nas quais ‘os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular’. (LARROSA, 2000, p.43)

A escrita autobiográfica é uma atividade eminentemente formativa. De tomada de consciência. De construção e reconstrução de si. De expansão da sabedoria. De produção de inéditos viáveis no exercício da própria reflexão. Instituinte de novas possibilidades.

‘Como me tornei o que sou? Como aconteceu de eu pensar o que penso? Como é que aprendi o que creio saber, saber-fazer, saber-ser, saber pensar?’ (JOSSO 2002, p.82). Essa experiência meta-reflexiva é essencial para todo educador. Por todas as razões aqui já destacadas, que tem a ver com o desenvolvimento pessoal e profissional, mas também por outra: porque conhecer sobre o nosso processo de aprendizagem pode nos aproximar daqueles que, também aprendizes, são os destinatários de nossas ações.

² **Coleção:** reunião ordenada de objetos de interesse estético, cultural, científico etc., ou que possuem valor pela sua raridade, ou que simplesmente despertam a vontade de colecioná-los. In *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2007. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>

Em parte

Só as perguntas poderiam fazer retroceder a arrogância das respostas.

Jorge Larrosa

Nesta aventura de aprendizagem que tem sido a pesquisa, encontrei respostas que – segundo me parece – pelas perguntas foram colocadas em seu devido e merecido lugar. De respostas possíveis. Datadas. Suficientes apenas para o momento.

Descobri o que os profissionais que foram os sujeitos da pesquisa afirmaram considerar o melhor e o pior das instituições em que trabalham. Descobri quais experiências acreditam terem sido mais formativas para eles. Descobri algumas das características comuns ao tipo de profissional que compõe o grupo de sujeitos. Compreendi um pouco melhor como são os contextos que potencializam (ou não) a formação e a atuação profissional. Reafirmei minha convicção de que é possível criar, sim, nas instituições formadoras, condições favoráveis para que os educadores desenvolvam algumas atitudes que revelam um nível superior de profissionalização em relação ao trabalho, tal como as que caracterizam os ‘militantes na profissão’. Reafirmei também minha convicção de que a cultura predominante, os modos de organização e o funcionamento das instituições educativas exercem influência nos educadores que nelas trabalham e que também eles influenciam a cultura, os modos de organização e o funcionamento das instituições por onde passam, especialmente se são ‘militantes’. Mas não posso afirmar que compreendi – tal como eu pretendia – que tipo de influência exatamente é essa... Acho que não. Acho que isso é algo possível apenas de inferir dos dados disponíveis.

Quanto às informações mais relevantes a serem compartilhadas com os responsáveis pela definição e implementação de políticas de formação, tendo em conta as lições trazidas pela pesquisa, essas serão tratadas – para além do que já foram – na forma de recomendações, na próxima Correspondência.

Para chegar às respostas suscitadas por essas perguntas iniciais, era objetivo descobrir outras tantas:

Descobri a opinião dos sujeitos sobre algumas circunstâncias e experiências que influenciaram positiva e negativamente a sua formação pessoal e profissional e sua atuação no trabalho. Não todas, é claro. As que eles próprios reconhecem e que consideram mais relevantes. Descobri que eles têm, sim, um nível bastante significativo de consciência do que foi/é mais relevante para o seu processo formativo e do papel que desempenham nas instituições em que trabalham. Identifiquei algumas coincidências e semelhanças nas respostas de todos os profissionais envolvidos na pesquisa, e algumas talvez configurem aspectos generalizáveis. Identifiquei também algumas semelhanças nos relatos sobre situações em que a cultura predominante na instituição influenciou positiva ou negativamente a formação e a atuação desses profissionais. Encontrei pistas importantes sobre como as agências formadoras podem considerar, nas políticas e programas educacionais, as evidências trazidas pela pesquisa sobre o caráter formativo das instituições, especialmente no que se refere aos aspectos culturais e ao contexto de trabalho.

Mas não me foi possível saber, pelos dados, como eu pretendia inicialmente, se há situações em que, a despeito de um contexto e uma cultura desfavoráveis à formação e atuação dos

profissionais, alguns superam essa circunstância e, nesse caso, o que explicaria esse processo. Também essa é uma inferência possível, até mais pelo que conheço dos sujeitos do que pelo que se pode deduzir de suas narrativas, porque eles não se dedicaram a esse assunto e não me pareceu que seria o caso de insistir. Deixou de ter a importância que me parecia a princípio.

Com essas descobertas todas, pude compreender um pouco melhor como os sujeitos se formam e formam as instituições de que participam, como são ‘instituídos’ e como/em que circunstâncias são ‘instituintes’ e que é possível favorecer a ampliação do potencial instituinte das pessoas para que assumam cada vez mais o lugar de sujeitos que fazem intencionalmente história.

E, para encerrar por ora as considerações sobre esses ‘achados’, que de modo breve serão retomadas na Correspondência VI, quero compartilhar com vocês uma descoberta que teve lugar no final da pesquisa e que me trouxe uma alegria profunda.

Naquele momento inevitável em que empilhamos os livros para retomar os conceitos, transcrever citações, procurar trechos que já lemos e não conseguimos saber onde... enfim, procurar a ajuda que precisamos, me deparei com um texto que, confesso, não havia lido até então. É o último capítulo do livro ‘Percurso de formação e desenvolvimento profissional’, organizado por Idália Sá-Chaves (1997), de autoria de José Manuel Rodrigues Alves, da Escola Superior de Bragança. O artigo chama-se ‘Poder e ética na formação de professores: um contributo psicanalítico’ e é simplesmente maravilhoso, não só porque é bem escrito e trata de temas relevantes, mas porque ali encontrei uma resposta para o que não estava procurando e que me fez todo o sentido.

Vocês dirão, provavelmente: ‘Mas até o Mestre Paulo Freire já disse que respostas para perguntas que não foram feitas não fazem sentido!’. Pois fazem. Sabem por quê? Por que, às vezes, como foi o caso, trata-se de resposta para perguntas que não são nossas pessoalmente, mas são de nossos queridos. Certamente o Mestre concordaria que respostas assim fazem sentido, sim.

Nunca tive qualquer problema com o fato de minha relação de professora com meus alunos ser assimétrica, tampouco a relação de formadora com os profissionais com os quais trabalho. Mas algumas pessoas que conheço têm esse tipo de preocupação e, devo dizer, eu nem entendia direito por quê.

Daí, sem mais nem menos – embora há quem diga que coincidências desse tipo não existam – li isso aqui no artigo do José Manuel (1997):

Na verdade, na relação educativa, sempre caracterizada por uma assimetria irreduzível, o professor é aí investido de um poder que é vedado ao aluno, colocando-o numa relação de nítida dependência. De modo nenhum se pode tornar a relação educativa linearmente idêntica às relações intersubjetivas, que caracterizam o funcionamento social, sob pena de não compreendermos a sua especificidade mais radical. Essa especificidade radica claramente no problemático poder de educar.

É então pertinente perguntar: o que legitima esse poder? Será que todos nós, professores, utilizamos, de uma forma eticamente irrepreensível, esse poder? De que forma se poderão desenhar os seus contornos, os seus limites e as suas virtualidades, de forma a ser possível conviver sadiamente com a natural assimetria da relação educativa?

Se sempre procurámos fugir das receitas, a resposta é rápida e concisa: estamos perante a legitimidade e a utilização eticamente irrepreensível do poder de educar quando o professor, de uma forma efectivamente descentrada, tiver como finalidade fundamental da sua ação educativa a construção e o desenvolvimento pessoal do aluno.

Atender o aluno, a pessoa que chega com diferentes expectativas ao nosso encontro, atendê-lo a partir dele próprio e não das nossas projecções, tantas vezes de nível inconsciente, diremos que constitui o imperativo ético do que é ser professor. Daí que, na base desse imperativo, o trabalho da formação ética apenas possa ser realizado pelo próprio professor na tarefa íntima de se descobrir como detentor de um poder que só deverá usar na reconstrução do outro e de si próprio.

Se peculiar é a formação ética do professor genericamente considerado, já de si tão exigente, o caso do formador de professores requer ainda mais cuidado.

Com efeito, podemos isolar uma especificidade própria do formador que deriva fundamentalmente das características peculiares dos destinatários. Sendo estes professores ou futuros professores, serão detentores de graus de autonomização mais elevada do que a generalidade dos alunos. Ora, esta condição força uma postura do formador fundada em três ordens de razões:

- necessita cuidar exemplarmente do implícito da formação que, quase sempre nestes casos, é mais formador do que o próprio explícito de qualquer programa de formação [...];*
- o poder de educar nunca deverá ser exercido numa base de autoritarismo, mas sim numa base de autoridade, de competência e de transparência, face à explicitação dos reais objectivos da formação;*
- está mais perto de sua convivência com o seu próprio apagamento a favor de uma real autonomização do formando;*
- precisa de uma mais exigente formação ética para saber gerir o luto que inevitavelmente é gerado pelo seu próprio apagamento, a fim de não projectar, de formas veladas e inconscientes, o seu egocentrismo (p.149-150).*

É claro que, mesmo quando encontramos respostas para perguntas que não são nossas, imediatamente as nossas questões se atravessam por completo na reflexão que fazemos diante do ‘achado’.

O que o autor me ensinou (tendo em conta minhas próprias questões)?

Primeiro que a perspectiva de ‘ajustar a ação (docente, de formação ou de outros tipos de parceria) às necessidades dos sujeitos a quem a ação se destina’, um princípio fundamental para mim (que caracteriza também o grupo sujeitos desta pesquisa) não tem só um sentido estético do ponto de vista pedagógico: tem, acima de tudo e principalmente, um sentido ético, que ‘resolve’ (no que é possível) a questão da assimetria inevitável nas práticas de educação e de formação.

A máxima, que eu uso à exaustão, ‘a cada um de acordo com suas capacidades, de cada um de acordo com suas habilidades’, não é apenas uma proposição marxista, é, agora sei, uma afirmação duplamente ética.

Um ‘militante na profissão’, quando educador, tem uma preocupação obsessiva com os resultados de seu trabalho não porque seja simplesmente perfeccionista, mas porque tem um compromisso ético com os sujeitos a quem o seu trabalho se destina.

As abordagens epistemológicas que pressupõem a construção de conhecimento e as abordagens metodológicas que o colocam genuinamente no centro do processo de educação escolar e de formação contribuem para o desenvolvimento de uma postura ética por seus defensores. Portanto, são boas para os alunos, para os professores e para os formadores.

Talvez não fosse demais afirmar que só os que são movidos por essa preocupação ética com os destinatários de suas ações têm o direito de ter ações instituintes...

E um outro ponto a marcar, aqui, por sugestão de alguns companheiros do Gepec, primeiros leitores desta Correspondência, é o diálogo intertextual entre o que dizem Rosângela (em palavras de Luiz Eduardo Soares, MV Bill e Celso Athayde), José Manuel e Jorge Larrosa (em palavras de Schelling). Os primeiros que professam o quanto é difícil mudar porque esse tipo de escolha pressupõe cortejar a morte, permitir que se vá uma parte de nós e, pior, diante dos que testemunham nossa biografia e zelam por nossa imutabilidade. José Manuel que fala sobre o imperativo de vivermos eticamente o luto do inevitável ‘apagamento’ quando se tornam de fato autônomos aqueles de quem somos/fomos parceiros mais experientes. E os filósofos³ que nos aconselham a uma ousadia militante na vida: não sermos nunca de tal forma que não possamos ser também de outra maneira.

Acho que por ora, como lições, essas são suficientes.

A verdade é só uma busca

A verdade é só uma busca carregada de memórias, culturas, estudos, leituras, experiências, vivências. A minha verdade, a minha busca é por um país, por mundo encantando, para que a vida, mesmo com todas as nossas dores, angústias, dúvidas, medos a cada dia tenha mais sentido, graça, charme, beleza. Vida mesmo.

Juliana Leonelli

Nas primeiras páginas do livro *O antropólogo e sua magia* (SILVA, 2000, p.9) se lê o seguinte: ‘Em um dos ritos de iniciação da cabula, modalidade de culto afro-brasileiro registrada em fins do século XIX, o adepto deveria entrar no mato com uma vela apagada e voltar com ela acesa, sem ter levado meios para acendê-la, e trazer, ainda, o nome do seu espírito protetor’. Fiz uma disciplina com o meu orientador, em que essa passagem foi tomada como uma metáfora para as encruzilhadas da pesquisa, quando não sabemos ao certo onde vamos parar...

Desde então constatei que meu temor era o inverso: o que me inquietava era a possibilidade de entrar no mato com uma vela já acesa, que jamais se apagasse e, portanto, voltar com ela no

³ Ambos, Larrosa e Schelling, citados respectivamente na epígrafe e nota da Carta à Academia.

mesmo estado, sem ter feito por merecer a chama. E, pior, trazendo o nome de um espírito protetor que eu sempre soube qual era...

Meu medo era de que, ao fim e ao cabo, a pesquisa fosse um blefe, pelo excesso de certezas a priori e pela impossibilidade de me surpreender. Mas talvez tenha sido esse medo a me salvar, porque redobrei a vigilância no percurso da pesquisa. E me surpreendi.

A aventura pelo mato mostrou a inconsistência de certas hipóteses e, confesso, tenho um certo prazer com esses enganos, porque assim me sinto mais gratificada como pesquisadora. Na verdade, se querem saber, me sinto mais pesquisadora por ter me enganado...

O primeiro erro é ‘antigo’ e talvez mais grave que os demais: eu julgava que o tema da pesquisa que eu queria fazer era o poder das instituições sobre os sujeitos e acabei descobrindo que de fato era a inter-relação instituição-sujeitos – portanto, no primeiro caso, uma via de mão única e, no segundo, uma relação dialética.

Depois vieram os outros, talvez mais irrelevantes.

Por valorizar as relações amorosas, o profundo sentimento de amizade, as interações solidárias, e por ter desfrutado dessas possibilidades nos melhores projetos profissionais dos quais participei, eu imaginava que todos os sujeitos diriam que essas são condições imprescindíveis para que um ambiente de trabalho ou um grupo se constitua em contexto favorável à aprendizagem. Não é verdade. Há grupos que favorecem a aprendizagem, mas não são exatamente afetivos, solidários e caracterizados por uma forte amizade. Suponho que não devam ser tão acolhedores e calorosos, porém são também formativos de algum modo.

A essa conclusão pude chegar por duas razões principais. Primeiro porque havia esse tipo de escolha possível no questionário final. Diante da pergunta ‘*O que você considera como as possibilidades mais favorecidas em um grupo de formação?*’, seguida de 13 itens para enumerar em ordem crescente, a imensa maioria colocou como um dos últimos itens: ‘*se constituir em um espaço de amizade, ou seja, em um contexto afetivamente favorável para o desenvolvimento pessoal e profissional*’. Depois, na reunião que tive com três profissionais da Semed de São Luís (sobre a qual já comentei), a despeito de todas valorizarmos esse tipo de contexto, a discussão mostrou que nem sempre é o que acontece nas escolas e nas Secretarias de Educação e nem por isso não se aprende nesses espaços.

Outro erro foi achar que os sujeitos da pesquisa tenderiam a fazer o jogo da relação convencional pesquisador-pesquisado, apresentando em seus memoriais talvez um discurso arrumadinho no lugar do relato sincero da própria experiência, o que, para minha alegria, não se confirmou. De 32 memoriais, eu diria que apenas um é predominantemente teórico e impessoal: todos os demais são textos autobiográficos surpreendentes, com passagens da vida que só se compartilha com quem inspira total confiança.

E o fato de todos os autores dos memoriais terem autorizado a publicação dos trechos que a mim parecessem necessários/importantes de compartilhar, ainda que muitas intimidades pessoais e institucionais estivessem ali reveladas, também representou um indicador a mais dessa confiança e da convicção de que eu teria cuidado para dar a ver criteriosamente o que me contavam. Conclui que, em certas circunstâncias, o fato dos sujeitos conhecerem a história do pesquisador conta mais do que a eventual representação sobre o que é pesquisa, ciência, conhecimento científico e que tais.

Também as respostas dadas ao questionário apresentado aos educadores das seis escolas de São Luís me surpreenderam – e sobre isso já falei antes – pela franqueza, pelo grau de exposição de alguns professores, pela confiança também. Nesse caso, a situação era diferente porque, ao contrário dos autores dos memoriais, que em sua maioria já conviveram/convivem comigo pessoal ou profissionalmente, os professores das escolas me conheciam apenas como coordenadora de dois projetos de formação. É fato que são dois projetos muito bem avaliados, mas, de qualquer modo, nunca desfrutei da possibilidade de convívio com eles...

Quando propus aos sujeitos a escrita do memorial, imaginava que a explicitação das razões da escolha da profissão e das circunstâncias que levaram a assumir o cargo que ocupam fosse um indicador importante em relação à identidade profissional, compromisso com o trabalho e satisfação com a própria atuação. E que isso permitiria compreender o tipo de relação que esses profissionais estabelecem com a instituição e o quanto pautam ou não sua atuação pelas próprias convicções ou se deixam dominar pela cultura predominante. Imaginava também que a informação sobre a trajetória profissional dentro da instituição se constituiria em um dado útil pelas mesmas razões. Nada disso se mostrou pertinente: nesse grupo de sujeitos a relação implicada com o trabalho não tem relação com esses fatores que, a princípio, me pareceram importantes.

Eu acreditava também ter muita dificuldade para mudar de rota durante a pesquisa, o que não aconteceu em momento algum. Conforme vocês puderam acompanhar, não foram poucos os momentos em que tive que entrar no mato com a vela apagada e voltar com ela acesa sem ter levado comigo o fogo... Na verdade, a verdade é só uma busca.

Fora esses enganos, o mais foram muitas descobertas e algumas reafirmações. Mas disso tratarei mais amiúde na Correspondência a seguir.

Como eu disse a princípio, a despeito da intenção de ser sucinta, esta por certo seria a mais longa das cartas. E foi mesmo. Mas fiquei satisfeita com o que escrevi para vocês. Não que não pudesse ser melhor (claro que poderia, ainda mais se eu tivesse o tempo a meu favor), mas porque não há nada que eu quisesse dizer que não tenha dito. Nesse sentido, acho que fui leal com vocês, leitores.

As próximas são cartas de finalização...

Espero que gostem e que possam, também vocês, tirar algumas lições.

Um abraço

Rosaura

Correspondência VI - 'O que vê? O que pensa? O que fazes com isso?'¹

Campinas, junho e julho de 2007.

Caríssimos educadores

Nasci professora.

Fui criada pela minha avó, na nossa casa tinha uma escola, e ela era uma professora maravilhosa.

Lembro de mim, ainda muito pequena, entrando na sala de aula na hora em que ela ia ler contos de fadas para os seus alunos. Cada fileira de carteiras era uma série e o quadro também era dividido. Mas a última atividade de todos os dias era ouvir a leitura de contos e aí não havia mais divisões.

Sei que pouco antes de completar quatro anos, eu já lia esses livros e, como lia por muitas horas seguidas e algumas vezes até escondida debaixo do cobertor, tive que usar óculos – um sonho realizado... o outro era usar gesso no braço ou na perna.

Mas meu maior sonho era ser professora. Ser como a minha avó, apaixonada pelo que fazia. Até hoje, a minha memória guarda o cheiro gostoso das pilhas de cadernos para corrigir.

Como eu queria muito começar a exercitar a arte de ensinar, assim que comecei a criar galinhas, fundei uma escola para elas. Tinha a classe dos pintinhos e franguinhos; a classe das galinhas; e a classe do galo foi substituída pela das bonecas, pois ele era muito indisciplinado e me machucava quando eu colocava o lápis debaixo de sua asa e o pegava para escrever.

Decidi que o galo merecia ficar analfabeto!

Nalu Rosa²

Esta Correspondência é composta de quatro Fragmentos: o primeiro, uma carta com considerações finais sobre as lições aprendidas com a pesquisa, depois as recomendações aos que pensam e fazem as políticas públicas para a educação e a formação de educadores, depois uma carta-memorial e o último é um carinhoso 'PS', presente especial para vocês.

¹ Expressão semelhante à utilizada de modo recorrente por Joseph Jacotot, pedagogo francês do início do Século XIX, personagem real de *Mestre ignorante*, de Jacques Rancière (2002:40).

² A autora da epígrafe desta Correspondência é sujeito da pesquisa e o respectivo texto é um fragmento de seu memorial.

PRIMEIRO FRAGMENTO – Sobre os achados da pesquisa

Aqui, retomo conceitualmente algumas questões que a mim pareceram merecer um destaque nesta Correspondência e compartilho as conclusões a que cheguei – e as inconclusões, como não poderia deixar de ser.

Conclusões, neste caso, não têm o sentido de ‘verdades científicas’ que se pretendem inquestionáveis, mas, sim, o sentido bonito utilizado pelo Dicionário Houaiss³: pontos de vista a que se chega a partir de dados da observação, ou do raciocínio, ou da discussão. Ou seja, pontos de vista com diferentes gradações: desde os mais despretensiosos ‘eu-achos’, passando por impressões, hipóteses, opiniões e convicções até uns esboços de teoria... Como este é o registro de uma pesquisa e não um texto informal de anotações, vou poupá-los de meus ‘eu-achos’ e passo então aos níveis – digamos – mais legitimados de opinião. Deixei para o final os esboços de teoria, porque estes se converteram nas *Recomendações* que no fim acabaram formando um texto próprio.

Antes, porém, penso que é oportuno lembrar aqui o que Pierre Lévy (1996) e Najmanovich (2001) nos ensinam sobre o procedimento de virtualização, a que já me referi anteriormente. Porque, afinal, foi o que tentei exercitar nessa aventura *de pesquisa da pesquisa na pesquisa* e também no registro destas conclusões.

Segundo os autores, virtualizar pressupõe mudar o foco do ‘aqui e agora’ para o ‘de onde’ emergiu o que hoje existe (evidentemente, segundo nos parece, com os recursos que temos no momento). As coisas são assim deslocadas para um campo de interrogação e esse deslocamento permite mostrar que o que hoje está ‘dado’ é só uma das possíveis opções para o que está sendo considerado: dessa perspectiva, a virtualização torna fluidas as diferenças instituídas e, de certo modo, amplia as possibilidades, o grau de liberdade, tanto no que diz respeito a nossas teorias como a nossas vidas. Trata-se de um esforço radical de problematização, datado, que considero muito pertinente a um pesquisador e, por isso, procurei experimentá-lo antes e também agora.

As conclusões que se seguem são registradas meio à semelhança dos aforismos, visto que são pequenos textos escritos em um estilo fragmentário, proposições que resumem em poucas palavras (minhas) reflexões, teorias e ‘profissões de fé’. Desde que li o que diz Diego Sánchez Meca (2005) no prefácio de ‘Sabedoria para depois de amanhã’, de Nietzsche, me ocorreu que essa seria uma boa escolha, compatível com a natureza das conclusões aqui apresentadas. Diz ele: *‘Escrever em fragmentos é o estilo necessário de quem procura pensar a existência do múltiplo e a experiência do mutável no quadro de uma compreensão básica da vida como vicissitude irrefreável de uma inesgotável riqueza de possibilidades e de uma energia criadora/destruidora superabundante.’* (p. IX).

Gostei disso...

E seguem, portanto, modestamente, minhas tentativas de aforismo.

³ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 2006. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br>

As impressões e inconclusões

A mim parece que há algo que ‘explica’ o modo instituinte de determinadas pessoas se relacionarem com a vida, com o mundo, com os outros, com as instituições, que jamais será possível alcançar...

A mim parece também que, no território das idéias e das atitudes, há pessoas que são instituintes não no tempo em que vivem, quando são consideradas *outsiders*, mas muito tempo depois, quando suas proposições se *estabelecem*.

É fato que alguns são tratados como operários preguiçosos e não ursos, como galinhas e não águias, como loucos, doentes, fracassados, ninguéns... Por que será que uns se convencem e outros não?

Por que temos tanta urgência de tirar da nebulosa as nossas impressões e inconclusões dando a elas um pouco de luz?

As hipóteses

Talvez nossas experiências mais formativas – para a vida, de modo geral, e para o exercício profissional – se produzam no convívio com pessoas-referência e no contexto das instituições das quais participamos.

A relação que os sujeitos de uma pesquisa (quando há sujeitos!) estabelecem com o pesquisador possivelmente faça muita diferença na forma como respondem às suas demandas – e essa relação tem a ver com o tipo de sentimento que o pesquisador desperta naqueles que toma como sujeitos. Portanto, há aí uma relação dialética.

O memorial é um texto que tem a potencialidade e o limite de expressar o que o autor pensa de si, o que – é provável – nem sempre coincide com o que pensam os outros com quem convive nas instituições. Se é assim, a escolha desse instrumento para a produção de dados de uma pesquisa não é em si boa ou ruim: depende da natureza do que é tema do trabalho.

É possível a um autor ter uma relação amorosa com sua escrita, do começo ao fim, ainda que esteja obrigado a produzi-la não necessariamente nas melhores condições: para isso, entretanto, é preciso que esteja escrevendo sobre o que acredita e/ou sobre o que gosta, é imprescindível saber que é capaz e que o texto vale a pena, e é muito bom que conte com interlocutores que o ajudem a olhar para a sua produção durante o processo.

As convicções

Aqui, as questões dizem respeito primeiro ao lugar de pesquisador e depois ao conteúdo da pesquisa.

Sobre o lugar e as escolhas de pesquisador

Na pesquisa, é fundamental a liberdade de ousar, a ajuda efetiva do orientador e o apoio de outros parceiros mais experientes ou, se não, de parceiros que podem olhar com distanciamento para o que se vai produzindo.

Acho que só assim é possível criar *inéditos viáveis* também na pesquisa e em suas formas de registro.

Esse modelo de *pesquisa da pesquisa na pesquisa*, que me colocou em movimento durante todo o trabalho, é uma escolha que permite produzir conhecimento também sobre o processo de produção de conhecimento.

Uma pesquisa pressupõe três processos diferentes mas totalmente relacionados: fazer a pesquisa propriamente, produzir o texto que virá a ser o registro e registrar o texto por escrito. A diferença entre pesquisa e registro é uma diferença clara, mas entre produção do texto e produção do registro por escrito acho que não. Quando passamos muito tempo sem poder escrever (como aconteceu comigo em alguns períodos), mas estamos em estado permanente de pensar sobre o que a pesquisa nos trouxe de conhecimento a compartilhar, vamos formatando as idéias e elaborando o modo de apresentá-las nos momentos (às vezes os mais improváveis) em que podemos nos dedicar a esse exercício mental. Depois, na hora de escrever, o texto está semipronto.⁴

Os registros de pesquisa são duplamente úteis quando são meta-reflexivos, ou seja, quando ensinam sobre como se chegou aos resultados. Textos com essa característica, que ‘ensinam’ por si mesmos são textos pedagógicos e, portanto, dispositivos importantes de formação.

A opção por registrar a pesquisa na forma de carta, um gênero que pressupõe destinatários reais, conforma o modo de apresentar as informações e impulsiona o pesquisador a dialogar não só com aqueles que tomou como interlocutores, mas também com a sua própria produção. Dessa perspectiva, tem a chance de ser, ao menos metaforicamente, um autor duplamente implicado. Acho que foi isso o que aconteceu comigo.

O memorial, do lugar de texto autobiográfico, é um instrumento de produção de dados muito apropriado para pesquisas sobre os processos de formação, pois favorece a formulação de respostas possíveis para perguntas como: ‘que experiências nos marcaram mais?’, ‘como nos

⁴ Tive vários momentos assim: por exemplo, cheguei ao título da pesquisa em uma ponte aérea São Paulo-Rio, um vôo que não tem nem 50 minutos. Nesse curto período de tempo, olhando o céu pela janelinha mas inquieta com a tarefa que eu havia me colocado (achar um nome emblemático para o trabalho, curto e ‘sem dois pontos’), organizei as idéias que, claro, já estavam todas lá em minha cabeça (mas soltas, desamarradas, precisando de arrumação); pensei, pensei, pensei em como convertê-las em um título segundo meus próprios critérios; fui, aos poucos e com muita dificuldade, formulando ‘o texto’; experimentei mentalmente umas possibilidades de uso da pontuação para produzir os sentidos mais adequados aos propósitos todos; achei um formato que me pareceu inevitável; ‘olhei bem para ele’, a fim de me certificar; me pareceu bom; peguei imediatamente um guardanapo de papel e lá escrevi tudo rápido, ‘para não perder’; e aí então eu tinha ao mesmo tempo um título, uma síntese do tema central e um eixo orientador das minhas escolhas mais estruturantes. Foi assim.

formamos?’, ‘quem forma quem, afinal?’, tanto para os que escrevem o texto como para o pesquisador.

Há um limite muito tênue entre o que é individual e o que é coletivo quando a proposta é aprender junto e explicitar as conclusões a que se vai chegando conforme se aprende. Será praticamente impossível saber o que de fato é produto da discussão com o outro ou de uma reflexão própria, pessoal. Assim, também a autoria é algo que não se pode precisar muito bem. Se tive uma idéia ou cheguei a uma conclusão que ninguém havia chegado, mas só pude fazer isso a partir das contribuições dos outros, de quem é então a autoria?

As pesquisas precisam ter alguma utilidade, acrescentar, reverter em benefícios. Pesquisas em educação fazem sentido e fazem jus ao que custam se contribuírem de alguma maneira para a educação.

Sobre certos conteúdos da pesquisa

Ainda que as ações de formação sejam realizadas ‘localmente’ é necessário pensá-las ‘globalmente’, de forma sistêmica, com as demais políticas que podem interferir favoravelmente, ainda que de forma indireta, na qualidade do ensino: condições institucionais adequadas, tempo previsto na jornada de trabalho para a formação em serviço, carreira, salário, valorização profissional real, infra-estrutura material e avaliação do sistema de ensino e dos resultados obtidos com as políticas implementadas.

Uma iniciativa necessária, imprescindível, de muito bom senso e zelo pelo dinheiro público é que as políticas de Formação Inicial e de Formação Continuada sejam concebidas como partes de uma política única de formação permanente de professores, desdobrada, em certos momentos, na Universidade e, em outros, no exercício dos profissionais da educação. Desse modo se poderia definir as responsabilidades, as prioridades e as ênfases, bem como cuidar da coerência conceitual das propostas. Entretanto, a realidade tem mostrado que esse é um sonho impossível, pelo menos enquanto perdurar a cultura predominante na Universidade e nas demais instâncias do sistema de ensino, que determina as relações institucionais que estabelecem, as ações desarticuladas que promovem, as expectativas de parte a parte. É lamentável. Perdem os profissionais, perdem os alunos, perdem os cofres públicos e em conseqüência perde a população...

Um contexto favorável com certeza ‘não pode tudo’ em relação à formação das pessoas, mas pode se constituir em uma situação das mais formativas – e isso, por si só, é suficiente para justificar a necessidade de tratar com cuidado desse aspecto nas instituições, ainda mais aquelas que têm a responsabilidade social de garantir formação profissional, ainda mais quando se trata dos educadores.

O exercício do Magistério, qualquer que seja a função desempenhada no interior do sistema educacional, depende de um considerável domínio do conhecimento profissional que habilita para o trabalho. Esse tipo de conhecimento tem diferentes âmbitos⁵, que configuram conteúdos

⁵ No documento *Referenciais para a Formação de Professores*, publicado pelo Ministério da Educação em 1999 e do qual sou co-autora, os âmbitos do conhecimento profissional apresentados são os seguintes: Conhecimento sobre Crianças, Jovens e Adultos; Conhecimento sobre a Dimensão Cultural, Social e Política da Educação; Cultura Geral e Profissional; Conhecimento Pedagógico; e Conhecimento Experiencial Contextualizado em Situações Educacionais.

de todos os tipos: fatos, conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, normas e valores. Portanto, é preciso que as ações de formação sejam planejadas de modo a garantir a abordagem de todos eles e não prioritariamente de fatos e conceitos, em detrimento dos demais, como tradicionalmente ocorre. Há que se selecionar as modalidades e as metodologias mais adequadas para mobilizar as estratégias de aprendizagem necessárias para cada tipo de conteúdo.

São situações de formação privilegiadas aquelas que põem em jogo o uso do conhecimento profissional e a reflexão sobre a prática para responder aos desafios e problemas colocados no contexto do trabalho.

Estou certa de que foi uma escolha muito pertinente insistir no uso do conceito de ‘militância na profissão’ neste registro. Durante a pesquisa, li o livro ‘Deleuze & a Educação’, de Sílvio Gallo (2003), e lá encontrei uma razão a mais. O autor afirma o seguinte:

O filósofo e cientista político Antonio Negri, que trabalhou e escreveu tanto com Deleuze quanto com Guattari quando de seu exílio na França, tem afirmado que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes. Tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal idéia para o campo da educação, não fica difícil falarmos de um professor-profeta, que, do alto de sua sabedoria, diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam (p.71).

Afirma ainda que essa luta cotidiana de construção de possibilidades, no caso dos professores, tem uma dimensão que diz respeito à prática da sala de aula, outra às relações que ele estabelece com seus colegas no ambiente de trabalho, outra às relações que trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral...

Dessa perspectiva, a militância é uma forma de invenção (ou de *instituição*, se preferirmos) de si, qualquer que seja o lugar – professor, formador, gestor, cidadão.

E a invenção de si mesmo é algo que não depende de atos propriamente grandiosos. Marie-Christine Josso nos lembra que a invenção de si pressupõe uma conquista progressiva e jamais terminada de autonomia para agir, para pensar, para escolher os caminhos na vida; que é uma posição existencial manifesta nas ‘miudezas’ do cotidiano e não somente em situações ou contextos específicos; que se desdobra em todas as dimensões da nossa existência, desde as roupas que escolhemos usar até os pratos que inventamos, passando pela organização da nossa rotina, pela escolha das leituras, dos filmes que assistimos e daí por diante (JOSSO, 2006).

O desejo de inventar e reinventar a nós mesmos e à realidade nos impulsiona a ações instituintes, nos anima a produzir micro-revoluções – uma expressão que gosto muito e tenho usado de vez em quando neste registro – e, conseqüentemente, a criar *inéditos viáveis*. Esse tipo de militância implica assumir o lugar de sujeito que produz a própria história e participa da produção coletiva da história.

Essa possibilidade de trazer uma palavra que a tradição de uso vinculou à perspectiva de luta mais geral para a dimensão pessoal me pareceu muito sedutora. E acho que o resultado ficou bom. O que acharam vocês?

Esboços de teorias?

Não sei se posso impunemente tratar como tal as conclusões que aqui apresento. Mas é o que farei. Porque penso que as evidências empíricas e teóricas desta pesquisa me autorizam a isso.

Com base na compreensão que me foi possível sobre a inter-relação instituição-sujeitos, sobre a inter-relação instituição educativa-profissionais da educação, apresento então, a seguir, as ‘recomendações’ aos que definem e tornam realidade as políticas de formação dos professores e demais profissionais em exercício – o que, como sabem, me mobilizou no antes e durante deste trabalho.

Escolhi como epígrafe de abertura desta Correspondência o depoimento da Professora Nalu para iluminar a reflexão sobre a responsabilidade dos que pensam e fazem essas políticas quando as experiências dos profissionais não são assim tão favoráveis como a que ela relata. Nesse caso, o desafio é criar condições institucionais que permitam que os educadores tenham oportunidade, em exercício, de experimentar situações que possam contribuir de algum modo para a sua formação, para a sua aprendizagem em relação à docência e à participação em um coletivo de profissionais, para o seu desejo de fazer diferença na vida dos alunos, entre outras tantas conquistas que eles próprios merecem e das quais depende – não apenas, mas em grande medida – a profissionalização do Magistério.

Depois, compartilho com vocês o que considerei mais relevante do meu percurso de formação, narrado de modo breve na ‘Carta aos destinatários’, porque ao término do registro da pesquisa me pareceu pertinente um memorial mais completo da pesquisadora. O fato é que *‘um trabalho de investigação inscreve-se sempre numa história de vida. Podemos-nos interrogar sobre a profundidade ou sobre a extensão dessa relação, mas dificilmente podemos afirmar que ela não existe’* (SÁ-CHAVES, 2002, p.29).

Espero que as Recomendações façam sentido e tenham utilidade para vocês e que a leitura da carta-memorial possa fazê-los viajar pela própria história de formação...

Rosaura

SEGUNDO FRAGMENTO - Recomendações

Aos que pensam e fazem as políticas de educação e formação de educadores

O presente texto é composto de uma breve contextualização seguida de algumas recomendações. Pautam-se – análise e propostas – ao mesmo tempo em evidências trazidas pela pesquisa ‘Quem forma quem? – Instituição dos sujeitos’ e na análise possível à pesquisadora responsável pelo trabalho. Eis, a seguir.

Considerando que:

- Os índices de fracasso escolar em nosso país são inaceitáveis.
- Hoje ninguém mais ousa afirmar impunemente que a responsabilidade pelo fracasso é dos alunos, de suas famílias, de suas condições de vida – o fracasso escolar é da escola.
- A superação desse quadro dramático requer investimento simultâneo nos diferentes fatores que interferem na qualidade da educação escolar, dos quais a formação de professores é uma apenas.
- Há que se considerar ainda: as adequadas condições institucionais, o tempo na jornada de trabalho destinado à formação em serviço, a valorização profissional real (que inclui carreira e salário, mas também o necessário reconhecimento das experiências bem-sucedidas e de seus autores), a infra-estrutura material e a avaliação do sistema de ensino e dos resultados.
- A formação inicial de professores (e demais profissionais da educação) em geral deixa muito a desejar, porque não os subsidia para o trabalho – um fenômeno muito grave porém plenamente naturalizado...
- Essa circunstância coloca aos sistemas de ensino a tarefa de promover um tipo de formação em exercício que vai muito além da necessária formação contínua, a que todo profissional tem direito em qualquer área de atuação, porque pressupõe preencher lacunas em relação ao conhecimento necessário para o trabalho, principalmente para a docência.
- Isso significa que aos técnicos das secretarias de educação e aos coordenadores pedagógicos das escolas cabe a tarefa de promover um tipo de formação para a qual não foram formados *a priori*.
- Assim, a maior parte da formação necessária ao trabalho, tanto no caso dos professores como dos profissionais que por força das circunstâncias assumem o lugar de formadores, se dá no exercício do próprio trabalho.
- É inevitável deduzir o quanto, nesse contexto, o ambiente de trabalho e os dispositivos de inserção na profissão têm importância para os educadores.
- A adequada formação para o trabalho, embora um direito de todos os profissionais, é apenas uma parte da formação que todas as pessoas possuem – esta coincide com o conjunto de experiências formativas ao longo da vida.
- São formativas todas as experiências que produzem aprendizagem: o convívio com familiares e/ou pessoas significativas desde a infância, a escolaridade/a vida acadêmica, o estudo, as leituras, o acesso às mídias, a pesquisa, a produção escrita, as amizades, as viagens, as situações-

problema vividas, a reflexão pessoal e compartilhada, a interlocução com pessoas tomadas como referência, a discussão das idéias, a psicoterapia, a militância em grupos ou movimentos, a participação nas instituições, a atuação profissional, o contato com a espiritualidade, a possibilidade de fruir das artes, das manifestações culturais, da literatura e de todo tipo de conhecimento...

- Parte dessas oportunidades não é possível ‘reproduzir’ no ambiente de trabalho, como o convívio com a família, as viagens, a psicoterapia, a militância nos movimentos sociais, o contato com a espiritualidade... Mas a maioria delas sim.
- A natureza do trabalho dos profissionais da educação pressupõe necessariamente o desenvolvimento de atitudes, valores e procedimentos adequados ao desempenho de suas funções e essas não são conquistas que se obtém apenas estudando. Para desenvolver procedimentos, é preciso ter oportunidade de experimentá-los e receber ajuda qualificada. Para desenvolver atitudes e valores, é preciso participar de situações, contextos e ambientes em que estes são imperativos consensuais, naturalizados pela importância que têm – ou seja, predominam e regulam as ações e relações estabelecidas, ainda que nem sempre tenham sido discutidos explicitamente.
- A convicção de que práticas pedagógicas ajustadas às possibilidades e necessidades de aprendizagem de crianças e jovens são muito mais eficazes para favorecer o sucesso escolar implica tomar, como conteúdos da formação docente, não só outros conceitos mas também outros procedimentos, atitudes e valores, diferentes dos que dão sustentação às práticas tradicionais de ensino. Ou seja, a certeza de que há um sujeito do processo de aprendizagem tem como consequência outras práticas de ensino, que por sua vez demandam outras práticas de formação docente e de formação dos formadores.
- É esse o desafio então: criar condições para que todo tipo de experiência formativa, possível de acontecer nos espaços de formação, aconteça. E de modo compatível e coerente com as concepções de aprendizagem e de ensino. Afinal, o custo financeiro e social do fracasso escolar por certo é muito maior do que o investimento em propostas de formação consistentes e de qualidade.

Seguem abaixo, portanto, algumas sugestões para a elaboração e implementação de políticas de formação, voltadas não apenas para a atuação específica dos educadores, mas para o desenvolvimento pessoal e profissional nos aspectos que podem, ainda que de forma indireta, favorecer a ampliação do nível de profissionalismo, da competência no trabalho e, conseqüentemente, da qualidade do ensino.

- É recomendável que as propostas de formação, em quaisquer instâncias que aconteçam, incluam situações de ampliação do letramento e do universo cultural dos profissionais da educação. Isso significa criar condições para que tenham acesso à literatura e sejam incentivados a ler e compartilhar suas leituras, a conhecer os diferentes tipos de arte e de manifestações culturais, a utilizar as tecnologias de comunicação e informação, a pesquisar, a refletir e a escrever sobre si mesmos, sobre o próprio trabalho e sobre o que mais tiverem desejo. Esse tipo de experiência pode perfeitamente ter início na vida adulta e resultar em grandes conquistas que, com certeza, reverterão em benefícios não apenas para os profissionais, mas também para os destinatários de seu trabalho.
- É recomendável que, além dessas situações de formação mais geral, fundamentais, sejam garantidas aquelas que incidem diretamente na competência para o exercício profissional e

pressupõem a reflexão sobre a prática, o estudo, a pesquisa e a discussão de temas relacionados diretamente ao trabalho que se faz.

- É recomendável jamais esquecer que a formação profissional tem um fim em si mesma, sim, que é garantir o necessário conhecimento dos sujeitos a que se destina, mas que, no caso do Magistério (e de outras profissões similares), é principalmente um meio para garantir o necessário conhecimento dos sujeitos a que a ação dos profissionais se destina: os alunos, no caso dos professores, e os professores, no caso dos formadores.
- É recomendável que a Secretaria de Educação planeje as ações de formação de modo sistêmico, e não isolado, uma vez que esta representa apenas um dos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos – um fator importantíssimo, mas apenas um, dentre muitos. As políticas que interferem, direta ou indiretamente na qualidade do ensino, devem ser concebidas como resultado de um planejamento estratégico pautado ao mesmo tempo nas necessidades da Rede e nas idéias que a Administração pretende difundir.
- É recomendável que, para esse tipo de planejamento, se leve em conta as diferentes modalidades de formação, que atendem a diferentes objetivos e/ou necessidades dos profissionais: grupo de formação contínua, curso, grupo de estudos, supervisão pedagógica (planejada principalmente em função das demandas do grupo a que se destina), assessoria pontual ou contínua, acompanhamento da escola e da sala de aula, estágio (observação de um parceiro mais experiente atuando, presencialmente ou em vídeo); autoformação, palestra, conferência, mesa redonda.
- É recomendável que se considere a formação centrada na escola como uma modalidade privilegiada, mas somente se a equipe escolar tiver recursos para desenvolvê-la adequadamente e receber apoio efetivo da Secretaria de Educação, seja por meio da formação dos coordenadores pedagógicos e/ou dos professores, seja por meio de ações de acompanhamento, seja de todas essas formas. Sob nenhuma hipótese se pode deixar as escolas abandonadas à própria sorte, com o argumento pseudodemocrático da autonomia e de que é lá o *locus* mais importante da formação continuada.
- É recomendável que as metodologias de formação tomem de fato os profissionais da educação como sujeitos e protagonistas de seu processo formativo e se pautem principalmente na tematização da prática, na reflexão sobre situações-problema reais e/ou simuladas, em propostas que possibilitem a constituição de contextos favoráveis para o desenvolvimento pessoal e profissional. Procedimentos como estudar, pesquisar, discutir questões teóricas, devem estar, acima de tudo, a serviço de uma prática de melhor qualidade.
- É recomendável ter clareza que a atuação dos profissionais da educação, em especial os professores, é difícil, complexa, procedimental, fundamentada em valores e atitudes de diferentes âmbitos e permeada pelo imponderável. Isso significa que não será com cursinhos rápidos, de abordagem aligeirada, pautados exclusivamente na leitura de textos supostamente de fundamentação que se vai garantir a formação que os educadores precisam e merecem.
- É recomendável que os programas de formação incluam a socialização de materiais de qualidade, que subsidiem efetivamente o trabalho pedagógico dos professores com os alunos e, dessa perspectiva, sejam também eles – os materiais – formativos.
- É recomendável ter critérios adequados para a escolha dos profissionais que assumirão o desafio de serem formadores, sejam eles técnicos da Secretaria de Educação ou profissionais das escolas. A capacidade de inspirar confiança e de exercer uma liderança construtiva, de parceiro mais experiente em certos domínios (características das pessoas que tomamos como referência na vida), aliada ao empenho efetivo na construção do coletivo, é o que pode favorecer a constituição

de grupos realmente formativos e de uma cultura de aprendizagem em colaboração. Mas, além de zelar pelo perfil mais adequado, do ponto de vista dessas características mais pessoais, é preciso garantir o direito desses profissionais a um processo de formação contínua, uma vez que se constituirão em formadores no exercício do próprio trabalho como tal.

- É recomendável não perder de vista a potencialidade formativa do contexto institucional, o que implica investir em relações interpessoais produtivas, solidárias e de parceria; em modos de funcionamento que sejam exemplares; na construção e/ou fortalecimento de uma cultura de colaboração, amizade, trabalho coletivo e compromisso com resultados; na legitimação de profissionais que tenham capacidade de ações instituintes (ou de liderança, como habitualmente se diz) e que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos demais.
- É recomendável criar dispositivos para que os profissionais da educação reconheçam a necessidade de produzirem conhecimento compartilhável, para que se convençam de que são capazes, para que se animem a produzi-lo coletivamente e para que recebam apoio efetivo, em especial no que diz respeito aos procedimentos de registro escrito.
- É recomendável considerar que pertencer a um grupo, a um projeto, a uma instituição de que se gosta de verdade é imprescindível para qualquer profissional e que as pessoas que se constituem em referência para as outras têm uma importância formativa muito grande.
- É recomendável não esquecer que um grupo representa um contexto favorável para a aprendizagem e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus membros quando há interesses compartilhados, respeito real pelo outro, aceitação das diferenças, solidariedade em atos, acolhimento, escuta, crença na possibilidade da construção coletiva de conhecimento, convicção de que ali se encontrarão respostas ainda que parciais para as necessidades, dúvidas e questões que inquietam – e, se possível, é ainda melhor quando há afeto real, manifesto em atitudes e gestos.
- É recomendável, por outro lado, ter em conta que um grupo contribui pouco para o crescimento e a autonomia de seus membros quando tenta ‘pasteurizar’ as singularidades, as individualidades, e sugerir uma unidade de pensamento, um consenso, um posicionamento coletivo que não é real.
- É recomendável ter como princípio que, tal como nos alerta Michel Crozier⁶, ‘*é impossível e imoral pretender mudar o Homem, mas pode-se ajudá-lo a mudar a si próprio*’.

Por ora, é o que considerarei mais relevante como contribuição de minha pesquisa aos educadores.

Rosaura Soligo
FORMADORA E PESQUISADORA

⁶ Epígrafe usada por Rui Canário no livro *Formação e situações de trabalho*, por ele organizado. Porto: Porto Ed. 2003.

TERCEIRO FRAGMENTO – Sobre a autora

‘Venho por meio desta...’

Campinas, março a julho de 2007.

Caros,

Peço desculpas de me deixar expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia.

Paul Valéry

Venho por meio desta contar a vocês certos acontecimentos que parecem importar no momento em que finalizo o registro de minha pesquisa de pós-graduação.

Primeiro devo dizer, entretanto, que este início de conversa me é muito caro porque ‘Venho por meio desta’ foi o nome que escolhi para o capítulo de um livro que deveria ser um artigo e foi uma carta. Mas sobre isso já falei há muitas páginas, quando fiz até umas citações provocativas comparando textos acadêmicos e cartas.

O que aqui vou compartilhar com vocês são algumas passagens da minha vida que, acredito, ‘explicam’ a pessoa/a profissional que hoje sou, o que valorizo, os caminhos que escolho trilhar.

Importa esse assunto aqui? Tenho certeza que sim.

Idália Sá-Chaves (2002) nos esclarece brilhantemente a esse respeito:

O quadro teórico no qual o investigador se move e que corresponde ao seu próprio quadro conceptual constitui um referente que pode ser duplamente perspectivado. Em primeiro lugar e, se numa visão retrospectiva, ele constitui a síntese pessoal do seu percurso social de vida, quer naquilo que foi a dimensão formal e intencionalmente formativa desse percurso, quer na dimensão informal e multidimensional do próprio acto natural de viver, tendo por isso uma determinação histórica e individual e uma natureza instável, dependente e complexa (p.29).

Em segundo lugar e, se numa perspectiva prospectiva, esse mesmo quadro conceptual é um sistema aberto às circunstâncias que, num futuro imediato, o questionem nos seus fundamentos, na sua organização interna e na sua racionalidade intrínseca, criando desse modo as condições para a sua mudança e reorganização. Digamos então que nessa abertura e nessa dependência do por vir se concretizam as condições da sua própria evolução e desenvolvimento. (p.29-30).

O conjunto destas Correspondências configura, na verdade, um memorial de pesquisa metacognitivo, um registro meta-reflexivo – ou seja, um texto analítico que explicita como se deu o processo de construção de conhecimento durante o trabalho, o que, segundo a perspectiva de formação aqui assumida, tem estreita relação com a história de vida de quem o escreve. Sendo assim, as experiências constitutivas da autora-pesquisadora que narra reflexivamente o seu processo de aprendizagem assumem uma relevância que em outro tipo de registro talvez não tivesse. Sem contar que, como bem nos lembra António Nóvoa (1992a;1992b) e outros tantos defensores da perspectiva metodológica das histórias de vida, nossa trajetória como pessoa ‘está’ em todas as outras.

Como em geral é uma dificuldade escolher as passagens mais relevantes que vamos narrar sobre nós mesmos, pois elas são sempre muitas e nem sempre temos claro qual é o melhor critério, resolvi tomar como referência a definição de formação que consta da ‘Correspondência 1’, não só para me orientar, mas para fazer um exercício de escrita autobiográfica baseada no que eu própria afirmo serem experiências formativas ao longo da vida. Assim o que se segue é um memorial de formação onde conto como minhas aprendizagens – as que são mais evidentes para mim no momento – foram se constituindo a partir *do convívio com familiares e/ou pessoas significativas desde a infância, da escolaridade/da vida académica, do estudo, das leituras, do acesso às mídias, da pesquisa, da produção escrita, das amizades, das viagens, das situações-problema vividas, da reflexão pessoal e partilhada, da interlocução com pessoas tomadas como referência, da discussão das idéias, da psicoterapia, da militância em grupos ou movimentos, da participação nas instituições, da atuação profissional, do contato com a espiritualidade, da possibilidade de fruir das artes, das manifestações culturais, da literatura e de todo tipo de conhecimento...*

Para não cansá-los com muitas pessoalidades, me empenharei em não repetir as informações que já se espalharam até aqui, desde os agradecimentos iniciais e por todos os capítulos anteriores. Tentarei ser sucinta, o quanto isso me for possível.

Minhas experiências de vida – e penso que também os traços de personalidade – forjaram em mim características bastante acentuadas, que definem o modo de me relacionar com o mundo. Creio que, acima de tudo, as pessoas que se constituíram em referências para mim foram decisivas no meu percurso de aprendizagem. A maioria dessas pessoas está relacionada na ‘Carta aos colaboradores’, mas há outras que não. E, de qualquer modo, nem sempre lá está explicada a importância que tiveram e o porquê.

Começarei falando das mulheres de minha família, pois, se me transformei em uma pessoa guerreira, deve ter sido muito por conta delas.

De minhas ‘bisas’ não tenho muito que dizer. A não ser da Nona – a Amélia – que um dia, suspeitando que meu avô estava na zona do meretrício do vilarejo em que morava, e aonde vim a morar depois que nasci, paramentou-se de calça, bota, chapéu e capa e, vestida de homem, foi lá conferir se era mesmo verdade.

Nada muito mais das bisavós, que eram aparentemente submissas a seus italianos maridos em terras brasileiras.

Das avós já há mais o que contar. Uma delas, a Vó Ana, mãe de minha mãe, era uma pessoa doce, que se casou e ficou viúva três vezes e morreu de câncer antes de envelhecer. Para a casa dela me mandavam com a missão de ‘buscar flor de maracujá’ toda vez que em minha casa era preciso tratar de um assunto inadequado aos ouvidos infantis. E a missão dela era me enganar, o que fazia ternamente. Nunca levei a tarefa a efeito, pois sequer havia maracujás plantados em seu quintal...

A outra, a Vó Austrália – sim, era esse mesmo o nome dela! –, teve grande influência em minha vida, para o bem e para o mal, como se costuma dizer. Morei com ela toda a infância, um ano e meio só nós duas, porque minha mãe, professora, ingressou na rede pública lá na fronteira do estado. Meu pai e meu irmão foram junto e eu fiquei para estudar.

A Vó era uma mulher valente, dominadora, que perdeu o marido com pouco mais de trinta anos e assumiu a fazenda, a condição de chefe de família e o comando de tudo. Essa minha avó sempre teve um certo gosto por assumir o comando, mesmo quando não sabia ao certo para onde ir, tanto que, à direção de um ‘Fordinho 29’, meteu-se no rio de nossa fazenda porque não acertou o rumo da ponte. Por causa dela – ou talvez não... – desenvolvi umas predileções, acho. Ela cortava meu cabelo, costurava minhas roupas, comprava meus sapatos. O cabelo tinha que ser curto, as saias e os vestidos, mais compridos do que eu pretendia, os sapatos, necessariamente femininos. Daí que passei mais de 25 anos usando cabelo comprido, adorava mini-saia e gosto até hoje de botinas de cano alto, tipo masculino, bem daquelas que ela dizia que eu escolhesse qualquer coisa menos essas. Mas, como vocês devem estar pensando, tudo isso pode ser coincidência e não impertinência minha com ela. Até porque gosto de costurar, de cortar cabelo – e hoje até uso um tipo curto – e de comprar sapatos femininos, de salto alto e tudo, muitos que eu nem uso quase.

Ela me comparava infinitas vezes com a prima boa: a que fala baixo, tem compostura para sentar, vai à igreja, escolheu ser médica, não cria caso. Eu não: falo alto, principalmente se o assunto mexe comigo, sento de modo deselegante, não tenho religião, não entendo porque as pessoas querem a medicina e crio caso, invento moda, transgriro um pouco.

De tudo, o que mais me impressionou na Vó Austrália é que ela teve Mal de Alzheimer e se tornou uma pessoa apática, dependente, sem viço. Exatamente o contrário do que sempre foi, ainda que algumas marcas tenham perdurado, pelo menos nos raros momentos em que era dona de suas próprias escolhas: a elegância, o desejo de fazer valer sua vontade, a acidez na crítica aos comportamentos dos quais discordava (todos os diferentes dos seus).

Minha relação com a memória e com as memórias mudou muito depois que a Vó adoeceu. Na verdade, mudou a minha relação com quem somos nós, afinal, e o que fazemos da própria existência.

Uma vez, passando uns dias na casa de meus pais, em uma madrugada, encontrei-a completamente nua no banheiro, desorientada, sem saber o que estava fazendo ali sem roupa e o que pretendia afinal. Reafirmei, nessa dura passagem que me arrebatou, a convicção de que é preciso viver intensamente a vida porque ela passa e gente ativa, forte e guerreira que nem a Vó – eu, por exemplo – pode acabar ficando naquele estado degradante e infeliz. Reafirmou-se a certeza de que é preciso viver os dias e amar as pessoas como se não houvesse amanhã.

No rastro das mulheres-referência, tinha uma Tia Maria, irmã de meu avô paterno, professora dessas que trabalha quase a vida toda na Delegacia de Ensino, que se manteve solteira a vida toda, fumava muito, bebia um pouco, jogava baralho e contava piadas. Não posso imaginá-la em uma sala de aula ensinando crianças, que como sabemos quase sempre precisam de uma professora afetiva e paciente. Ela não seria capaz... Era uma mulher aparentemente de vanguarda para a época, eu diria. E isso é o que me encantava. O tom transgressivo que ela tinha. Foi rica um dia, porque meu bisavô era um grande fazendeiro, e essa circunstância lhe presenteou com algum repertório-extra. Vê-la devorada por um câncer de pulmão, no leito de um hospital de servidores públicos, praticamente sozinha, sem poder fumar e nem divertir a si mesma e às pessoas foi muito triste. Reafirmou-se a certeza de que é preciso viver os dias e amar as pessoas como se não houvesse amanhã.

E tem minha mãe, uma guerreira que não perdeu a ternura jamais. Se tenho alguma doçura em mim, certamente foi herança dela.

Nunca poderei esquecer que, quando fiquei grávida de minha primeira filha, aos 20 anos, em circunstâncias inesperadas e pouco razoáveis, a primeira coisa que ela disse foi 'E você está bem, minha filha?'. Nunca poderei esquecer que ela é uma mãe que perdeu um filho de 13 anos, em um dia de Natal, afogado em um açude de fazenda, e que sobreviveu, não se tornou uma criatura amargurada e nem perdeu a fé na vida. A ela devo muito do que eu sou, inclusive a minha profissão de professora.

Sim, porque minha mãe insistiu tanto para que eu fizesse o Curso de Magistério, que eu fiz. Nunca fui de me curvar a vontades que não me fazem sentido, como era aparentemente o caso, mas acabei obedecendo, talvez porque sua argumentação mexeu com alguma parte oculta de mim.

O fato é que, desde que quis ser algo na vida, quis ser psicóloga. Nunca titubeei quanto a isso. E professora eu afirmava que jamais seria, porque aquilo não era vida que se possa desejar – assim me parecia, vendo minha mãe primeiro professora de zona rural, depois tendo que se afastar de mim porque foi parar em uma escola em Nova Canaã, lá para lá de Santa Fé, depois fazendo faculdade à noite e acordando de madrugada para lecionar (era assim que ela falava na época), depois... depois... depois...

Não tinha eco aparente em mim uma proposta de cursar o Magistério, como se pode imaginar.

Mas contra certos fatos definitivamente não há argumentos: meu pai havia empobrecido na década de 60, precisou vender a fazenda que tínhamos para pagar dívidas de empréstimos com pessoas físicas e jurídicas e minha mãe, que nunca atendeu sua reivindicação para deixar de lecionar – porque afinal ele era um fazendeiro rico e não precisava que a mulher trabalhasse – acabou por algum tempo nos sustentando a todos com seu salário de professora.

Talvez tenha sido esse o ponto. Minha mãe dizia que a profissão de professora certamente não me faria mal algum, bastava olhar para nossa própria situação e constatar o quanto foi oportuna para ela, para todos nós.

Fui fazer Magistério em um período e colegial no outro, para prestar vestibular de Psicologia, meu grande sonho.

E entrei na faculdade de Psicologia aos dezessete anos e aos dezoito me formei professora em nível médio e aos dezenove comecei eu a lecionar e há 29 anos trabalho na área da educação, de onde não pretendo sair tão já. Nunca trabalhei profissionalmente com Psicologia, nunca mais

desejei isso para mim – mudei definitivamente o rumo de minhas escolhas. Mas essa já é outra parte da história, que nem sei se vou contar.

No rastro das mulheres-referência, há outras fundamentais. Mas ainda sobre minha mãe, quero destacar algo que foi e é decisivo em minha formação: uma de suas máximas recorrentes, que – discurso e atos – herdei e passo adiante, é a de que ‘quem não tem nada a perder tem tudo a ganhar’. Talvez como sagitariana, com certas influências marcantes de Aquário no mapa astrológico, eu devesse mesmo ser assim, mas suspeito que a ousadia, as iniciativas aparentemente inúteis em causas tidas como perdidas, o otimismo com que aguardo respostas para essas iniciativas e às vezes uma certa ‘cara-de-pau’ frente a determinadas circunstâncias talvez tenham muito mais a ver com esse ensinamento materno, que se transformou em sabedoria também para mim.

E sem querer encompridar muito esse capítulo da minha narrativa biográfica, porque ainda há os homens-referência, vou citar apenas três outros grupos de mulheres: o de minhas filhas, o de minhas amigas e o de minhas valorosas companheiras de trabalho. Duas filhas, algumas amigas – não muitas, que o meu critério para assim considerá-las é a possibilidade de trocar intimidades e isso é para poucas – e muitas companheiras de trabalho. Todas queridíssimas, guerreiras, éticas, criativas na invenção de si mesmas, militantes na vida e na profissão. Parte delas, por essas suas características, como não poderia deixar de ser, compõem o grupo de sujeitos da minha pesquisa. E não tomem as poucas linhas a elas dedicadas aqui como um desprestígio, que a questão não é esta: ou eu as colocaria assim em um único parágrafo ou encheria páginas e páginas de uma narrativa emocional sobre encontros, acontecimentos, conquistas, aprendizagens de toda a sorte. Não seria elegante isso aqui.

Sem contar que há ainda as mulheres que não conheci pessoalmente, mas me ensinaram muito através de suas idéias, de suas histórias, de seus textos, de suas micro-revoluções... especialmente aquelas maravilhosas mulheres com as quais nossa feminilidade propositiva se forjou, mulheres que abriram caminho para trilharmos a nossa própria história com outros matizes.

Como são muitas e algumas integram a bibliografia deste trabalho, citarei apenas uma, por quem tenho profunda admiração: Lou Andréas Salomé (1861-1937). Romancista, poeta, ensaísta, psicanalista, pioneira do modernismo europeu, autora de cartas e diários interessantíssimos – infelizmente destruídos em parte, de comum acordo com os amigos com quem se correspondia, por ela considerar sua intimidade de seu exclusivo interesse. Uma linda russa que, entre outros figurões, encantou a Nietzsche, Freud, Wagner e Rainer-Marie Rilke, de quem foi amante por vários anos – ele 14 anos mais jovem, ela casada com um homem bem mais velho com quem nunca se relacionou sexualmente. Uma metáfora linda que já se usou para caracterizá-la é esta: ‘Quando Lou se interessava apaixonadamente por um homem, nove meses depois esse homem dava à luz um livro’.

Vejam a lucidez e a sensibilidade desta mulher, que há mais de cem anos escreveu o seguinte:

O entusiasmo que se apodera de nós no amor a nenhum outro é comparável. É desencadeado pelo próprio fato de um ser novo, estranho (pressentido talvez e antecipadamente desejado, mas nunca apreendido na realidade), nos dar um primeiro impulso – que não provém do meio formado pelos conhecidos e familiares, nos quais há muito nos fundimos, e que são apenas o nosso reflexo. Por isso receamos, sempre que a embriaguez cede lugar à moderação, quando dois seres humanos se conhecem

demasiadamente bem, que se evapore a atração pelo novo – e é por isso que os primeiros momentos da embriaguez amorosa, na luz incerta, vacilante do seu início, não possuem apenas um encanto indizível, mas também uma violência, tão singularmente fecunda no seu desencadeamento, que subverte todo o ser e faz vibrar a alma inteira, de um modo que não voltará a acontecer depois.

É certo que, a partir do momento que o objeto do amor se torna infinitamente conhecido – tendo apenas sobre nós o efeito de um ser próximo e familiar, não mais o de um símbolo de possibilidades e energias vitais desconhecidas –, termina a embriaguez amorosa, no sentido rigoroso do termo (SALOMÉ, 2005, p.16).

Gosto de Lou Salomé porque ela não falava apenas do lugar de quem teoriza genericamente, mas de quem tematiza a própria experiência. Este tem sido sempre um desafio epistemológico para mim, também por isso me identifico com ela.

Bem... quase todas as outras pessoas-referência na minha formação são homens. Meu pai, alguns poucos professores, alguns amigos.

Meu pai é parte de minhas moléculas. Penso que uma carta que escrevi para ele há algum tempo pode explicar melhor do que outras palavras que eu dissesse agora o que isso significa:

Pai,

Você, eu e muitos de nós sabemos o quanto pais e filhos se fazem mal e bem uns aos outros. É da relação humana essa circunstância. Contra isso não há nada que se possa fazer. Os consultórios dos terapeutas estão cheios de gente tentando se acertar com os males-e-bens dessa complexa relação.

Não posso – nunca pude, na verdade – esconder de você alguns desses prejuízos.

Mas – porque talvez isso eu nunca tenha feito direito – hoje quero te falar das lições, que são muito maiores, muito superiores, muitas vezes mais importantes. Das boas lições. Das heranças. Dos presentes. Das conquistas. Dos benefícios.

Acho que posso dizer, sem ser leviana ou inconseqüente, que a minha melhor parte eu devo a você. Por herança direta ou por um esforço de superação, para me diferenciar.

De você herdei boa parte da parte boa do meu caráter e do meu jeito de ser – a preocupação com os outros, a generosidade (que é a preocupação posta em prática), a compreensão de que amor e briga não são antônimos, a indisfarçável capacidade de demonstrar os sentimentos, o prazer de conversar com as pessoas, a indignação com o absurdo, o ímpeto pelo posicionamento diante dos fatos, a postura ética, a total ausência de oportunismo, a determinação, a capacidade de trabalho, o perfeccionismo, o prazer do conhecimento, o gosto pelas questões filosóficas mais sem-resposta, pela psicologia, pela leitura...

E também algumas características mais sem importância – a crença de que coisas quebradas quase sempre têm conserto, o talento de acomodar objetos em prateleiras, caixas e porta-malas, o hábito de não usar carteira, o gosto pelas piadas, o prazer de ganhar livros de presente, a preferência pelas camisas brancas e sapatos pretos, a fisionomia.

Outras características minhas são uma construção pessoal, às vezes nem tanto original, muitas delas por tentativa de me diferenciar, superar você, encontrar o meu próprio rumo. A crença de que tudo vai dar certo, o gosto pelo desafio, o esforço de aceitação das diferenças, o cuidado com a saúde e a alegria de viver acho que são as principais dessa categoria.

[...] Tenho um profundo orgulho de você e estou plenamente satisfeita com o pai que tenho. Muito obrigada.

Amo muito você.

Tua filha

Creio que não é preciso dizer muito mais... Apenas que uma de minhas recordações-referência⁷ – aquelas que, como as *madeleines* do Proust, tem o poder de acionar, em grandes doses, o que pensamos ser o passado – tem meu pai como personagem.

Lá por abril ou maio de 1969, fui morar de novo com minha família, que minha mãe conseguiu se remover de Nova Canaã para Meridiano, fui transferida da escola de Catanduva, onde morava com a Vó Austrália, para uma escola chamada carinhosamente de EELAS⁸, onde cursaria o daí por diante da 5ª série. Eu estava em pânico por ter que entrar em uma turma que já tinha uma trajetória de meses, no meio do semestre letivo, sem conhecer ninguém, ninguém. Não sei bem porque, tinha que ir até a sala de aula sozinha, o que me apavorava. Mas meu pai furou o cerco das normas todas, passou uma conversa na Dona Dalva, inspetora de alunos, e me levou até a porta da classe. Não tem preço e nem possibilidade de esquecimento uma atitude assim, tanto que é esta uma de minhas principais memórias-referência...

E não posso deixar de citar um outro pai que tive, meu tio, que eu amava profundamente e que não me ensinou valores muito relevantes, mas me possibilitou o exercício de um amor paterno redentor, regenerador, compensador. Infelizmente, morreu envenenado por picadas de abelha e até hoje não tive condições de processar a perda, por isso não me dedico a esse drama e penso apenas nas alegrias que pude desfrutar na infância, quando ele morava conosco.

Quanto aos professores, os fundamentais em minha vida, foram todos homens e quase todos dessa mesma escola: Diógenes, Dito, ‘Seu’ Rui.

Rui era o professor de Química, do 2º grau, um homem gordo e simpático, que fazia crer que Química não era algo assim tão desprezível. Até a tabela periódica, com ele, fazia algum sentido. Mas eu gostava dele acima de tudo porque era tolerante conosco, adolescentes quimicamente alterados por hormônios e necessidades afetivas.

Dito era o professor de Português e regente do coral. Com ele aprendi que poderia cantar até mesmo em latim. Pois não é que nos levou para cantar em um Encontro de Corais no Teatro Municipal de São Paulo! E, se caso eu tivesse alguma dúvida em relação à minha capacidade de escrever, acho que ele teria me feito acreditar piamente que eu era uma boa escritora. Dito me dava dez e fazia comentários com críticas favoráveis e incentivos em profusão.

Diógenes já era algo além. Vou me dedicar aqui a contar um pouco mais a respeito dele talvez por vingança, como ao final vocês verão.

⁷ Recordações-referência, segundo JOSSO (2002, p.20 e 31), são recordações simbólicas do que o autor de uma narrativa autobiográfica compreende como elementos constitutivos de sua formação: ‘significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores’. É o que Marcel Proust, em seu *Em busca do tempo perdido* atribui às *madeleines*, biscoitos em forma de concha do mar, capazes de ‘evocar’ o passado, tal como ele descreve (aqui, de modo mais reduzido, conforme o livro em quadrinhos, de Jorge Zahar Editor, publicado no Brasil em 2004): ‘– Ora! Uma madeleine? – Um prazer delicioso me invadiu, isolado, sem noção de sua causa. De onde viria aquela intensa alegria? Sentia que estava ligado ao sabor do chá e das madeleines, mas que o transcendia infinitamente, não devia ser da mesma natureza. A verdade que busco evidentemente não está no sabor, mas em mim. O sabor a despertou em mim... Preciso recomençar dez vezes... Tudo bem, o que palpita no fundo de mim deve ser a imagem, a recordação visual, que, ligada a esse sabor, tenta trazê-lo a mim. Alcançará a superfície de minha consciência lúcida esta lembrança, o instante remoto... E de repente a lembrança surgiu. Aquele sabor era do pequeno pedaço de madeleine que, aos domingos, minha tia Léonie me oferecia...’

⁸ Escola Estadual Líbero de Almeida Silveiras, em Fernandópolis/SP.

Diógenes era o queridinho dos alunos, alvo dos sentimentos mais... por assim dizer... humanos de seus colegas professores. Era o professor de Matemática, que trabalhava com propostas de dinâmica de grupo – que nos pareciam totalmente encaixadas nas aulas, pois tinham a ver com o conteúdo matemático e com o relacionamento interpessoal dos alunos e não com outros propósitos que movem as pessoas a enfiá-las no meio de aulas e cursos. Além de ser um professor de Matemática que se fazia gostar e também à disciplina em geral pouco sedutora que lecionava, coordenava um grupo de teatro na escola e também grupos de jovens (estes fora da escola) que se interessavam em fazer com ele um tal Curso de Criatividade. Esse curso tinha como aporte conceitual a Teoria da Organização Humana e seus 14 sistemas sociais específicos, desenvolvida por Antonio Rubbo Muller, algo que, à época, década de 70, se relacionava com os estudos de Cibernética Social, em que o sociólogo Waldemar de Gregori era uma referência. E, até onde pude entender, tinha a ver também com algum tipo de ação da CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil) dedicada à formação do que era chamado de ‘homem ecumênico’ ou ‘homem evangélico’ ou algo do tipo. Na verdade, penso que ao fim e ao cabo tratava-se de um grupo de formação e auto-ajuda para adolescentes, que se não estou enganada era uma experiência única com jovens, pois esse tipo de grupo se destinava originalmente a adultos.

O fato é que esse professor, sua forma de lidar com os jovens e o curso que desenvolvia conosco, verdadeiramente nos formou (acho que) a todos. Aqui não me dedicarei a problematizar a fundamentação teórica do curso e do professor, o que não me parece o caso, mas sim os efeitos produzidos nas pessoas que tiveram essa experiência – e aí, evidentemente, estou tratando dos efeitos produzidos em mim e em alguns de meus amigos mais próximos, com os quais converso a respeito até hoje, e não de todos os participantes, que eram muitos, embora eu arriscaria dizer que algum efeito formativo essa experiência produziu em todos... Aprendíamos a nos analisar com base na tal Teoria dos 14 sistemas (que tenta abarcar as diferentes dimensões da nossa vida), a nos falar uns aos outros o que sentíamos e a nos empenhar para ser o melhor que podíamos, não por qualquer imposição da ordem do dever-ser externo, mas por um compromisso (estético, eu diria) de arrancar de dentro de nós mesmos o nosso melhor, simplesmente porque isso era o melhor que tínhamos a fazer... Passados mais de trinta anos, é assim que me é possível ‘olhar’ para esse acontecimento do meu passado e eu diria que acredito não ser este um olhar fantasioso, porque tenho ainda os materiais e algumas anotações da época, que li recentemente e me surpreendi com os procedimentos de análise que eu utilizava no curso aos quinze anos de idade...

Bem, o curso acabou tornando-se uma instituição chamada ‘O Curso’. Fazíamos ‘O Curso’. E também começaram e depois se ampliaram os problemas. Tínhamos que nos reunir em algum lugar – na casa de alguém que tivesse um espaço adequado – mas os familiares não podiam participar porque não estavam inscritos, tampouco podiam saber exatamente o que lá acontecia porque tínhamos um contrato de grupo de não levar ‘para fora’ o que ali era tratado. Os tempos eram os de ditadura militar – logo, qualquer agrupamento, mesmo que de adolescentes, era suspeito... E, pior talvez, aquele bando de meninos e meninas tinha uma adoração por aquele professor acima do razoável para o gosto de suas famílias...

Creio que não é preciso ir muito mais longe para que vocês possam compreender a revolução que isso provocou na cidade, até porque havia também vários grupos de adultos que se reuniam regularmente. E ninguém sabia o que acontecia nesses grupos!

‘Coincidentemente’ o nosso querido Diógenes de então, que era também funcionário do Banco do Brasil, pediu transferência para uma agência em Brasília e, de repente, se foi. Ficamos nós, ‘sem pai-nem-mãe’. Houve uma série de cartas a princípio, que depois deixaram de existir.

O fato é que nunca me conformei com esta saída à francesa de meu querido mestre, tampouco da interrupção da correspondência, tampouco do que veio depois.

Ao longo das três décadas que se transcorreram desde a sua transferência, de vez em quando o procurei – até onde eu sei, fui a única que fez isso. E sempre o encontrei, nos diferentes lugares por onde passou. E sempre entrei em contato, por meio de uma carta escrita em meu nome e de meus amigos que, assim como eu, desejavam reencontrá-lo. E ele nunca respondeu.

A última vez foi quando, há pouco mais de três anos, o descobri em uma busca na Internet: mora em Campinas, exatamente onde moro agora! Achei que era coincidência demais e novamente lhe enviei duas cartas (vejam trechos a seguir), a última junto também de uma foto com legenda, indicando quem era quem.

Caro Diógenes,

Eis-me aqui, Rosaura, depois de anos, tentando um contato novamente!

Minha secretária encontrou-o em Campinas, pela Internet. Foi ela quem falou contigo recentemente, dizendo-se de um jornal, por minha orientação. Eu queria confirmar se havia encontrado o Diógenes certo no lugar certo, ou se era apenas uma coincidência.

Resolvi então lhe mandar esta cartinha para, quem sabe, tentar trazê-lo de volta para o convívio de umas tantas pessoas que, a despeito do tempo passado, continuam tendo por você o maior carinho e uma enorme saudade.

[...] De vez em quando, em nossos encontros inevitavelmente lembramos de você, que teve uma importância enorme na nossa formação pessoal, como sabe muito bem.

[...] Seria demais sonhar com a tua presença em um encontro nosso?

[...] Não sei se você se lembra de toda essa gente, mas o que posso lhe assegurar, Diógenes, é que se você vier nos encontrar, apesar de termos fisicamente envelhecido um pouco (só um pouco!), em certa medida todos nós continuamos absolutamente os mesmos. Você terá a nítida impressão que é como se tivéssemos nos visto na semana passada. Já passamos anos sem nos ver e a impressão é sempre a mesma quando nos reencontramos!

Você não vai se arrepender de se dar essa chance de nos reencontrar e de nos dar o presente do seu retorno para o nosso convívio.

Será uma grande alegria para todos nós!

Aguardo resposta.

Um forte e carinhoso abraço

Rosaura

Diógenes,

Escrevi a você no final do ano passado, convidando-o para a minha festa de aniversário e dando notícias de nossa turma, que ainda se reúne, quase toda, até hoje. Como você não respondeu e também não compareceu, resolvemos dar um tempo.

Mas queremos que saiba que estamos por aqui.

*[...] Só falta **você** querer nos encontrar.*

Sabemos o número do seu telefone e, como bem sabe, também o seu endereço. Mas não iremos lhe assombrar, se você não quiser.

O que queremos é que você sinalize com algum aceno, qualquer que seja...

Poderíamos fazer um encontro em minha casa. Eu me encarrego de convidar as pessoas. E a você só cabe um único gesto: dizer sim.

Qualquer que seja a situação, vamos adorar – haverá muita alegria nesse encontro e certamente muitas lágrimas de emoção, porque continuamos todos tão exagerados, intensos, afetivos, interessantes, solidários, irreverentes e ainda seus fãs como a trinta anos atrás.

Se quiser, podemos fazer um grande encontro e achar os desgarrados de muito tempo – não tenha a menor dúvida que não faltaria ninguém...

Aguardamos seu sim. Ou algum sinal.

Um grande abraço

Rosaura

PS. Para nós, não tem a menor importância se você estiver muito diferente e não pensar nada do que pensava antes. Nós não apenas envelhecemos trinta anos, amadurecemos também. Fique tranqüilo.

PS2. Acho que só ficaríamos um pouco decepcionados se você agora fosse malufista... Mas, em sendo você, talvez até isso relevássemos...

Nenhuma resposta. Ne-nhu-ma res-pos-ta! Novamente!

Daí uma amiga desse grupo, a mais valente segundo os nossos critérios, se dispôs a telefonar para a casa dele e, às 20 horas de um certo dia, todos os demais, mesmo os que não acreditam nessas tolices, deveríamos estar mentalizando para que tudo desse certo. O que vocês imaginam que aconteceu? O que teriam feito vocês no lugar dele?

O cidadão, aposentado como bancário e ainda professor de Matemática em uma escola estadual de Campinas, disse simplesmente: ‘Me esqueçam. Não quero encontrar vocês. O passado para mim ficou lá atrás.’ E, pior, meu ex-querido Mestre me humilhou – a mim especialmente. Disse à minha amiga que às vezes pensa que deveria talvez me procurar porque afinal fui eu quem, durante mais de trinta anos, nunca desistiu de encontrá-lo e sempre estive no seu encalço!

Decidi então que, caso ele aparecesse em minha porta, o trataria como um desconhecido e sequer lhe dirigiria a palavra. Mas ele não veio. E nem virá.

Vou poupá-los de minha análise sobre esse desfecho porque não quero ser deselegante, tampouco injusta.

Mas não posso deixar de admitir que esse professor me formou. Não é à toa que, mesmo desprezada por ele, dediquei tantos parágrafos a esse pedaço fundamental da minha história. Porque talvez o meu interesse pela psicologia, pela educação, pelo autoconhecimento, pela formação e pela aprendizagem tenham a ver com ele. Ou não...

E, para não ser injusta, citarei de passagem as únicas mulheres professoras a quem me ocorre fazer alguma referência: Dona Darci e Dona Dagmar, que não tiveram uma relevância assim tão marcante em minha vida. A primeira foi minha professora da primeira série, cuja lembrança mais querida que tenho é a de que me deu um vestido de cambraia de linho cor-de-rosa pintado à mão. Entrei na escola aos seis anos recém-completados, já alfabetizada por minha mãe pelo tal chamado método global – ‘Onde está o patinho?’ foi a cartilha de minhas primeiras letras – e o que mais me marcou mesmo foi o vestido que me deu Dona Darci... A outra, Dona Dagmar, uma baiana minúscula de cabelos muito pretos, foi diretora desta escola de minha adolescência e eu gostava dela porque o baianês que ela falava me soava transgressivo e, portanto, muito bem-vindo. Sem contar que – o melhor – ela era liberal. Vocês não podem imaginar a diferença que faz em uma escola uma diretora que apóia as inovações trazidas/produzidas pelos professores! Era lá que treinávamos basquete fora do horário das aulas, que fazíamos o curso de teatro, que ensaiávamos o coral, que tínhamos aulas de Matemática com dinâmica de grupo... Eu amava esta escola. Era lá onde passava a maior parte do dia, feliz, feliz, feliz. Lá aprendi a exercitar a cidadania. E a defender os direitos que precisam ser defendidos. Embora, em tempos sinistros de

ditadura, nunca nenhum professor tivesse feito qualquer referência a respeito. Talvez a minha indisfarçável preferência pelos atos e não pelos discursos tenha se fortalecido nesta escola e por causa dela, por causa d'EELAS.

Não inclui entre as professoras uma pessoa que foi uma referência importante para a minha formação – Telma Weisz – uma vez que a tomei muito mais como orientadora do que como professora, até porque não a conheci em funções propriamente docentes, mas sim formadora de um grupo de estudo. Convivemos muito de perto de 1988 a 2001 e nesses 13 anos aprendi a maior parte do que eu sei sobre alfabetização. Com ela aprendi coisas muito importantes e o que me parece pertinente destacar aqui é um tipo de conhecimento ‘inclusor’, ou seja, que nos permite compreender outras tantas coisas. Um exemplo é como se dá a construção do conhecimento. Foi com Telma que aprendi o quanto é dialética a relação entre o sujeito que aprende e o que é objeto de sua aprendizagem. Eu trazia essa perspectiva epistemológica de minha formação anterior, como estudante e militante estudantil, mas os exemplos concretos de como isso ocorre de fato aprendi analisando como as crianças se alfabetizam e estudando as teorias que fundamentam esse processo. Telma foi a primeira pessoa que eu vi relacionar, do ponto de vista epistemológico, marxismo e construtivismo, e essa relação me pareceu consistente, ajuizada, esteticamente acertada. Ela me ensinou a ser rigorosa com o que está escrito e a não me encantar com certas coisas só porque estão escritas, só porque estão bem escritas. Como dizia ela – e certamente deve dizer até hoje – ‘o papel aceita tudo’.

Na seqüência dos orientadores, eu deveria tratar do papel do Guilherme em minha formação, mas não farei isso, pois prometi não repetir o que já estivesse dito ao longo do texto. Penso que a única coisa a acrescentar aqui é que Guilherme é o orientador mais querido. Com ele aprendo pelo diálogo, pela discussão fraterna, pelo riso, pelo dito e também pelo não dito. É o suficiente.

Por esta mesma razão – não redundar além da medida – citarei apenas de passagem a importância formativa da reflexão pessoal e compartilhada, da discussão das idéias e da interlocução com pessoas tomadas como referência. Afinal, venho tratando do valor desse tipo de experiência para a minha formação desde a página inicial de agradecimentos. Quero apenas comentar brevemente sobre a discussão das idéias. Alguns dos sujeitos desta pesquisa, com suas histórias e seus argumentos, me trouxeram à consciência que assistir e/ou participar do embate de idéias é uma oportunidade de aprendizagem singular. Depois, discutindo essa questão com Guilherme, ele, com suas histórias e seus argumentos, me fez perceber algo que me havia escapado a princípio: a potência formativa do embate de idéias, quando somos protagonistas, pode ser comprometida, prejudicada, inviabilizada até, quando o contexto é competitivo e as pessoas, mais do que debater, querem, pelo menos metaforicamente, destruir umas às outras. É verdade. Aprendemos muito mais quando o embate do qual participamos acontece em um contexto fraterno, de discussão real, de escuta, de complementaridade. Entretanto, assistir ao embate protagonizado por outras pessoas sempre pode acrescentar – é o que aconteceu comigo ao assistir filmes de julgamento e discussões políticas em que os dois lados têm argumentações igualmente consistentes.

E já que toquei no assunto... a militância política, então. Fui militante de organização política de esquerda, do movimento estudantil, do movimento de mulheres (muito de passagem), do movimento de professores da rede pública e do Partido dos Trabalhadores, do qual sou uma das fundadoras em minha cidade da época. Agora, minha militância é em favor da aprendizagem dos alunos e dos profissionais da educação. E o que aprendi nessas diferentes manifestações da luta social? Muitas coisas, mas principalmente duas, acho: que a capacidade de se indignar e jamais

tomar as injustiças como ‘naturais’ é o que nos pode fazer guerreiros, mas que o desejo e o compromisso de ser pessoas melhores têm um efeito decisivo na militância pelas causas que consideramos justas. Quais outras? Bem, participar ativamente de um movimento social explicita a nós mesmos a nossa condição de fazedores de história. E assim se amplia a nossa compreensão de quem somos nós e das possibilidades que podemos construir com as próprias mãos. Desse modo, talvez essas experiências tenham acentuado a minha tendência de produzir invenções e reinvenções das coisas que estão ao meu alcance e também de mim mesma. Talvez tenham me feito um sujeito mais instituinte...

Quanto ao contato com a espiritualidade, que em certos casos produz uma atuação militante, no meu não teve esse efeito. Minha busca por respostas nesse âmbito teve razões muito mais filosóficas do que religiosas, semelhantes às que me levaram a, algum tempo depois, estudar astrologia por uns meses: o desejo de compreender se nossa história já estava escrita desde antes de nos tornarmos nós mesmos ou se o nosso destino é obra das circunstâncias objetivas e subjetivas que vivemos e das nossas escolhas, ainda que nem sempre muito conscientes, nem sempre muito intencionais.

A esse respeito tenho a dizer duas coisas.

Uma – a mais simples – é que tive a sorte de estudar astrologia com um físico que não acreditava em misticismo e que dizia que o mapa astrológico indica apenas as tendências do sujeito e só serve como recurso de autoconhecimento e não para adivinhação do futuro: quem transforma ou não as tendências em realidade é ele, o sujeito, o dono da história. Dizia que horóscopo de jornal é uma bobagem e que às vezes a configuração do restante do mapa tem mais força na determinação das tendências do que o signo solar e o signo ascendente. Assim, me senti autorizada a acreditar em astrologia e, embora não bote fé em previsões de futuro e em horóscopo de jornal, leio quase todo dia, assim só para ver o que se diz sobre o que pode acontecer...

Outra coisa – esta bem mais complexa – é que ter a justiça como um valor me impede de ser misericordiosa: não suporto a idéia de uma pessoa possa fazer mal aos outros por toda a vida e depois, em um ato genuíno de arrependimento, possa obter o perdão divino por todo o mal feito. Sou cartesiana nesse sentido: *olho-por-olho-dente-por-dente*, que essa história de perdão me parece um mau exemplo para os maus. Daí que a hipótese da reencarnação, lá pelos meados da juventude, me pareceu a mais justa: *aqui se faz, aqui se paga* – e o que não pagou volta necessariamente para pagar depois. Ou então vai para o limbo, ou vai para o inferno, se a coisa for hedionda. Depois, quando entrei na Universidade e fui parar no movimento estudantil e na esquerda, a regra do jogo era não crer no Além, em Deus, nos Santos, nos Orixás nem em nada. Até aniversário era desvio pequeno-burguês, vejam só... O excesso de questões com que me ocupava na época, em plenos dezessete anos, e os inúmeros dragões a liquidar não me permitiram justapor os preceitos do marxismo-leninismo e o apelo político-ideológico pela não-crença, com os preceitos da doutrina espírita que, embora pouco consolidados talvez por falta de tempo, demonstravam-se úteis para lidar com a perda de meu irmão no ano anterior. Abandonei o assunto, pela impossibilidade de me relacionar com uma contradição para a qual não tinha tempo e energia a dedicar. Fiquei com as possibilidades compatíveis, como por exemplo a crença na luta armada como uma alternativa razoável, pois tinha total coerência com a perspectiva *do olho-por-olho-dente-por-dente*, *do não tem perdão*, *do aqui se faz, aqui se paga*. Mas devo dizer, para encerrar esse episódio, que me foi muito útil essa opinião supostamente hegemônica de que aniversário era desvio pequeno-burguês... Talvez tenha sido muito por causa disso que nunca

acreditei assim cem por cento nos ensinamentos dos companheiros, da Organização, da Esquerda, dos teóricos da Revolução: quem defende uma idéia como esta não merece crédito algum, mas, por outro lado e ao mesmo tempo, quem defende uma idéia como esta também pode defender brilhantemente outras, tantas, da maior pertinência e com a maior sabedoria... Assim fui me obrigando a desenvolver minha capacidade crítica e a não ter adoração incondicional por nada, nem por ninguém, o que considero, também este, um dispositivo de formação da maior importância.

Passo então à experiência da psicoterapia. Fui paciente de duas profissionais, uma de orientação junguiana e outra de orientação psicanalítica, mas não das mais ortodoxas. Foram duas experiências singulares, das quais extraí muitas lições e que muito me acrescentaram em conhecimento sobre mim mesma e sobre quem somos nós, humanos demasiado humanos. Também com elas, as psicoterapeutas, não tive uma relação de subserviência intelectual. Eu tinha um grande afeto pelas duas, partia do pressuposto que elas detinham um conhecimento que poderia me ajudar, não desenvolvia resistência aos encaminhamentos, mas também não me submetia passivamente a análises que me pareciam sem sentido – em situações assim invariavelmente eu pergunto, questiono, argumento, explico... Para que saibam mais ou menos a que me refiro, certa vez uma delas perguntou por que eu não procurava alternativas para ampliar meus ganhos financeiros, sugerindo que isso lhe parecia necessário e possível, quando, concretamente, eu não tinha, naquele momento, a menor chance de considerar essa idéia. A outra, em uma ocasião, enveredou por uma hipótese de que eu talvez me atrasasse em algumas sessões porque não estaria valorizando suficientemente aquele tempo de encontro e daí tive de explicar para ela umas tantas vezes o que significa sair de uma escola em que você é coordenadora para ir fazer análise três quarteirões mais abaixo: as mães lhe grudam pelo caminho, ou você tem que atender uma pessoa que quer ser recebida e não agendou, ou uma criança se machuca e por aí vai.

Tal como no caso anterior, fui depurando a capacidade crítica de separar o que era pertinente do que era um deslize à toa. E, em qualquer caso, sempre considereí, a todos, humanos e, nessa condição, suscetíveis a enganos que não desqualificam de forma alguma as sacadas brilhantes na maioria das outras vezes. Assim, fui passando também a usar comigo o mesmo critério: acredito que também eu tenho direito ao erro, ao engano, ao deslize, desde que não seja intencional, desde que eu esteja dando de mim o melhor. Embora possa parecer a princípio contraditório, hoje sou ao mesmo tempo exigente e tolerante, tanto com os outros quanto comigo.

Por fim, para ser justa, embora eu não me sinta no direito de contar o fato em detalhes, preciso dizer que uma dessas profissionais de quem fui paciente me decepcionou de modo radical. Eu já não fazia mais análise com ela, mas pedi uma sessão para tratar de um assunto específico. E, qual não foi minha surpresa, quando de repente eu estava sendo humilhada por ela sem ter a menor idéia do que era aquilo e qual a razão... O fato de ter um 'preconceito positivo' em relação a ela não me permitia entender que situação era aquela e eu precisei de uns dez minutos depois da despedida para poder processar o absurdo.

Com ela aprendi que, em algumas pessoas, até mesmo em um psicoterapeuta, posso mobilizar reações... por assim dizer... pouco razoáveis. Ao que me parece, isso ocorre quando esse tipo de gente sente que, para os seus critérios, estou sendo 'abusada', ou seja, que não estou me colocando no meu devido lugar... Essa constatação, embora dolorosa, me foi muito útil: passei a ser ainda mais cuidadosa para não ocupar mais espaço do que seria de se esperar em certas circunstâncias.

E continuo acreditando na importância da psicoterapia para todos que podem desfrutar dessa experiência, tanto que estou me preparando para retomá-la, evidentemente não com aquela profissional.

Para que não pensem que eu sou boazinha e que deixo as coisas assim ‘por isso mesmo’, devo dizer que me vinguei desse estranho ser humano por quem nutria o meu melhor afeto e reconhecimento: quando me dei conta do absurdo a que ela havia me submetido, quando entendi o que era aquilo tudo, liguei para o telefone do consultório fora do horário de expediente e deixei uma mensagem na secretária eletrônica da qual ela não deve ter se recobrado completamente até hoje. Pena não poder contar essa história com todas as letras, por razões que eu não posso também dizer quais são – por certo, vocês aprenderiam muito conhecendo-a.

Vou agora tratar em bloco do que tradicionalmente está mais relacionado com a ampliação do conhecimento de todas as pessoas – a escolaridade, o estudo, as leituras, o acesso às mídias, a pesquisa, a produção escrita, a fruição das artes, das manifestações culturais, da literatura e de todo tipo de conhecimento...

Começarei de onde tudo começou: sou filha de mãe professora, como sabem, e de um pai letrado, que precisou abandonar o Ensino Médio inacabado para compartilhar tarefas de chefe de família com o irmão e a mãe, por conta da morte do pai.

Assim, aos quatro anos de idade eu afirmava saber ler e, desafiada a mostrar como o fazia, apontava para o escrito e, movimentando o dedo na direção correta, pronunciava ‘liro-liro-liro-liro’, me dando por satisfeita. Aos cinco ia para a escola rural em que minha mãe dava aula, na vila onde morávamos, e ficava copiando as lições que ela anotava na lousa – e, em casa, aprendia a ler procurando ‘Onde está o patinho?’. Aos seis recém-completos fui matriculada na primeira série, ‘como ouvinte’ por não ter idade suficiente, na mesma escola rural. Mas já sabia ler.

Fiz uma terceira série multi-seriada e uma quarta série só de meninas (!), aí já em uma escola na cidade, onde fui morar com minha avó por conta daquela história de minha mãe ter ingressado como professora lá na fronteira do estado. No meio da quinta me mudei e foi quando aconteceu aquele episódio com o meu pai, que contei há pouco.

Sempre estudei em escolas públicas até o final do Ensino Médio. Eram consideradas de boa qualidade para os padrões da época, mas não posso dizer que a escolaridade me garantiu uma cultura geral razoável. Na verdade, até hoje me sinto defasada nesse domínio.

Eu era considerada excelente aluna: curiosa e interessada em pesquisar e aprender, embora estudasse pouco (talvez por falta de necessidade), leitora proficiente (mas de restrito repertório literário), boa escritora (principalmente de cartas, diários e trabalhos escolares), participante de tudo o que aparecia para fazer, principalmente fora da sala de aula. Mas o fato de morar em uma cidade do interior do estado não favoreceu a ampliação do meu horizonte cultural: além das oportunidades serem poucas, também no meu grupo familiar a fruição das artes não era um valor cultivado. Cinema, literatura, teatro, música, dança, artes plásticas... tudo isso fazia parte muito mais do que me faltava. Televisão também não havia em minha casa, até meus doze anos, então, também as informações que chegavam por essa via não me eram familiares. O modelo de ‘televizinho’ (como chamávamos na época), permitia ver uma novela, um concurso de miss, nada além. Na verdade, no centro de minhas memórias de infância, nesse território mais... digamos... cultural, estão as músicas no alto falante da igreja, o terço itinerante das novenas, as festas típicas da vila – com seus leilões cheirando a leitoa assada, homens dançando catira, andores e criancinhas vestidas de anjo na procissão – e... o circo! O circo era o pedaço móvel de

um mundo encantado a nos fascinar... Vinha só de vez em quando e, até voltar, as cores, os barulhos, os sustos e o sabor do riso fácil ficavam ali vivinhos, tatuados na parte melhor das lembranças. Adorava o circo. Adoro circo!

Quando cheguei à Universidade, eu era uma mocinha que usava bastante bem as capacidades que tinha, mas sem muito repertório. Eu sequer sabia que vivíamos uma ditadura militar feroz em plenos anos 70! Havia mesmo muitos dragões a liquidar...

Daí, como logo comecei a trabalhar e rapidamente me engajei no movimento estudantil, fui aprender a fazer e estudar política e as artes ficaram para o segundo plano. É bem verdade que eu ia a vários espetáculos de música, ao teatro eventualmente, ao cinema com mais frequência, mas não posso afirmar que, como estudante universitária, ampliei significativamente o meu conhecimento das artes. Acho que foi o conhecimento de música o que mais desenvolvi nessa época: com alguns amigos do interior eu havia aprendido a apreciar certos gêneros – alguns tocavam e um especialmente tinha uma grande coleção de discos e me ensinava muita coisa – e então fui me tornando melhor conhecedora dos gêneros musicais. Quanto às outras formas de manifestação cultural e artística, só algum tempo depois de me tornar profissional da educação é que fui ‘correr atrás do prejuízo’, como se costuma dizer popularmente. Não me lembro ao certo, mas creio que entrei pela primeira vez em um museu quando já era professora... E foi somente depois que ingressei no mestrado, há pouco tempo, portanto, que fiz uma incursão mais radical pela literatura e pelo cinema. Costumo brincar que faço um programa de autoformação paralela nessas áreas, pois tenho assistido a muitos filmes e lido literatura o quanto me é possível no curto tempo de que disponho. Agora, pensando melhor a respeito, compreendo que é isso mesmo o que acontece: um processo de autoformação.

A leitura dos memoriais escritos pelos sujeitos de minha pesquisa me ensinou muita coisa, conforme já disse tantas vezes. Mas há uma que quero destacar aqui. Analisar as experiências de algumas colegas que contam o quanto foi dramática a entrada na Universidade pública – um mundo novo e desconhecido, no qual se sentiam completamente estrangeiras – me permitiu olhar com outros olhos para a minha própria experiência. Conclui que foi uma sorte, para mim, ter ingressado em uma Universidade privada sem tradição. O que eu trazia era suficiente para que ali eu me destacasse, ao passo que, se tivesse ingressado em uma Universidade pública tradicional, talvez me sentisse tão ‘ninguém’ quanto as colegas que relataram seu sofrimento diante de um discurso a princípio inatingível, de relações interpessoais marcadas pela arrogância intelectual e da falta de acolhimento com os que chegam sem o repertório valorizado naquele espaço.

Acho que o melhor da Universidade, no meu caso, foi a combinação de três ingredientes especiais que produziram uma química poderosa para o meu desenvolvimento pessoal: o descobrimento, a militância e a produção de *inéditos viáveis*. A Universidade era apenas o contexto: a instituição formadora mesmo era a vida universitária. No processo de descobrimento, nas várias formas de militância e na invenção de *inéditos viáveis* conheci intimamente o homem com quem vivi mais de duas décadas, que amei com o meu melhor (e às vezes pior) afeto e com quem partilhei a magia da produção da vida. É o pai de minhas filhas. Mas sobre ele já falei de início, nos agradecimentos, e prometi não me repetir aqui.

Para não ser de todo injusta com as oportunidades que tive, devo dizer talvez que a formação profissional obtida com a passagem pela Universidade me trouxe, sim, alguns benefícios.

A graduação em Psicologia, na verdade, não se converteu em exercício profissional oficial – sim, porque extra-oficialmente faço aconselhamento de casais em crise, dou apoio psicológico a amigos carentes de orientação e coisas do tipo. E, se querem saber, dizem que sou bem boa nesse território.... Tanto que fundei, inclusive, uma página na Internet para tratar de um assunto que me é muito caro – as relações humanas⁹. Lá escrevo outras coisinhas também – por exemplo, os resultados de uma pesquisa informal que desenvolvo sobre as relações amorosas, nas horas vagas desta pesquisa aqui, a oficial. É. E, por falta de outro link melhor em outro parágrafo, aproveito para dizer que eu sou uma profunda admiradora das TICs – as tecnologias da informação e comunicação. Hoje tenho dependência química do computador, seja para a produção/edição de texto, seja para pesquisa e comunicação pela Internet. Vivo muito bem sozinha, sem telefone, sem carro, mas não mais – jamais – sem a Internet funcionando. Aliás, eu, meu pai, minhas filhas e a maior parte de meus amigos.

Quanto à formação em Pedagogia... bem... sobre isso acho que não vou me pronunciar. Diria apenas que serviu para eu obter um diploma e ascender na carreira como servidora pública, o que já nem sou. No mais (desculpem os que defendem a enorme relevância dos cursos de Pedagogia), em relação à formação específica, profissional, não serviu para quase nada, tal como aconteceu também com os sujeitos da minha pesquisa.

E no fim desta viagem pelas sendas formativas que me constituíram, vou falar sobre as viagens outras. Viajei muito, muito, muito nos últimos dez anos, por conta do tipo de trabalho que realizo. Recentemente, em um revival desse período, escrevi o seguinte:

Rio Branco, Manaus, Boa Vista, Belém, São Luís, Barra do Corda, Fortaleza, Maracanaú, Sobral, Russas, Natal, João Pessoa, Maceió, Batalha, Recife, Olinda, Pau d'Alho, Salvador, Camaçari, Irecê, Porto Velho, Vilhena, Cuiabá, Goiânia, Brasília, Campo Grande, Cassilândia, Bataguçu, Rio de Janeiro, Itaperuna, Niterói, Vitória, Aracruz, Belo Horizonte, Três Corações, Curitiba, Ponta Grossa, Maringá, Toledo, Loanda, Faxinal do Céu, Joinville, Porto Alegre. E Itaquaquecetuba, Suzano, Mogi das Cruzes, Arujá, Jacareí, Guarulhos, Osasco, Angatuba, Itapeva, Campos de Jordão, Olímpia, Ribeirão Preto, Valinhos, Campinas, Hortolândia, Jundiá, Campo Limpo Paulista, Caieiras, Cajamar, Presidente Prudente. Em São Paulo. E São Paulo. E umas cidades lá no México também. Fora o que devo ter esquecido.

Já trabalhei em todos esses cantos nos últimos dez anos... às vezes por horas, às vezes por dias, às vezes por anos... Eu quero uma casa no campo. Outra vez.

Não é difícil imaginar o quanto aprendi nessas andanças. Pessoas, palavras, culturas, lugares, fazeres. Desnecessário comentar. Aprendi fundamentalmente a enxergar a óbvia diferença que há entre homens e homens, homens e mulheres, mulheres e mulheres, crianças e crianças, adultos e crianças a depender de onde vivem e para onde olham. Emprestando a metáfora que utiliza Walter Benjamin em ‘O Narrador’¹⁰ – do camponês, que em seu mundo restrito se aprofunda nas coisas, e do marinheiro, superficial conhecedor dos muitos mundos por onde passa – eu diria que experimentei os dois lugares e me tornei uma pessoa melhor porque, desse ponto de vista, sou híbrida.

Mas devo confessar que as viagens mais importantes para mim foram a primeira, quando aos quatorze anos, saí do meu estado, e a primeira e única para a Europa, quando saí do meu país e atravessei o mar rumo ao Velho Mundo, para abraçar Morena, minha filha que não encontrava há

⁹ Para os que quiserem conhecer, o endereço é <http://fragmentosdeumdiscursoamoroso.zip.net/>

¹⁰ Benjamin, Walter. ‘O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov’. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (obras escolhidas, v.1).

dez meses, e pisar em lugares com mais de 500 anos! Esse gosto de primeira vez a gente nunca esquece.

Passo a tratar agora do que ficou para o fim não por acaso ou por ser irrelevante, muito pelo contrário: as experiências profissionais, algumas, aquelas que penso serem as mais significativas.

Meu percurso profissional se fez a partir dos seguintes ‘lugares’, por vezes simultâneos: professora, formadora de professores, coordenadora pedagógica de uma escola (portanto, formadora também) e assessora de projetos de reorientação curricular, formação de professores, produção de material pedagógico escrito e videográfico e implementação de políticas públicas na educação.

O que mais me marcou? Difícil dizer.

Mas eu diria que a experiência como professora, especialmente como professora alfabetizadora, foi a mais dura, a mais estruturante, a mais educativa, a mais formativa. Na educação, hoje não tenho dúvida, nada é tão difícil como ser um professor competente. E acho que essa convicção só me é possível porque durante todo o tempo em que fui professora, minha perspectiva era essa: ser competente. Nesse sentido, posso dizer que aprendi essa lição pela força da experiência.

Não vou cansá-los com uma longa narrativa sobre meus quase trinta anos na educação, pois seria um contra-senso. Mas vou compartilhar algumas recordações-referência que me parecem importar, porque evocam experiências que são constitutivas da minha identidade profissional e da pessoa que hoje sou.

Quais?

O primeiro dia em que dei aulas e tinha certeza que as crianças sabiam que era a minha primeira vez.; o dia em que tive de ensinar divisão de números racionais e não sabia porque $0, \dots \div 0, \dots$ dá no que dá; o dia em que levamos as crianças para conhecer o Play Center e uma das mães que foi nos ajudar se apavorou completamente por não encontrar um de seus tantos filhos na hora de voltar – mas ele não havia ido!; o dia em que levamos as crianças no Museu do Ipiranga e elas não entravam de forma alguma no museu porque... nunca tinham visto um jardim na vida e não queriam sair de lá!; o dia em que uma aluna veio assustada do banheiro porque tinha saído um bicho enorme de dentro dela (uma lombriga); o dia que dei um safanão em um aluno que me mandou para ‘aquele lugar’; o dia em que descobri que uma aluna recém-ingressante na escola já sabia ler fluentemente e eu não conseguia compreender como isso era possível; o dia em que descobri que minhas colegas me achavam uma mocinha ingênua cheia de ilusões na cabeça; o dia em que meu aluno foi para a aula armado com uma pistola; o dia em que meu outro aluno, amigo deste do revólver, me perguntou, ofendido, porque eu gostava mais do amigo dele do que de todos os demais; o dia em que o Antonio, meu aluno mais desinformado das coisas do mundo da escrita, me respondeu *‘eu sei que aí tá escrito meu nome porque foi você que me avisou’*; o dia em que descobri que o mais importante nem é o professor ter uma prática inovadora, mas acreditar verdadeiramente que todas as crianças podem aprender.

São muitos dias, como se vê. Memórias de professora. Por que são referências para mim? Porque essas lembranças evocam as inquietações que me colocavam em movimento, porque mostram quem eu era, porque são indícios das experiências que me formaram.

Como eu disse há muitas páginas, jamais pensei desejar ser professora!

Mas o fato é que, quando lá me vi meio por acaso, em pleno exercício da docência, me dei conta que não podia desistir, porque se eu pouco sabia, havia quem soubesse ainda menos... E as crianças não merecem tanto desconhecimento do que fazer com elas na escola.

Entendo muito bem que não há propriamente como ter capacitação *a priori* para lidar com certas situações como lombrigas, pistolas, alunos que passam totalmente da conta, mães desorientadas, crianças fascinadas com jardins e coisas do tipo. Mas um professor precisa saber porque há crianças que dão respostas como o Antonio, que não entendia por si mesmo porque *aquilo* é o seu nome; e com crianças que já sabem o que *ninguém* nunca ensinou; e o que fazer quando prefere os alunos ‘complicados’ e não percebe que os outros percebem; e como ensinar a ler, e como ensinar divisão e como ensinar tudo o mais para que as crianças aprendam o que é seu direito aprender na escola!

Por tudo isso, fiquei sendo professora e depois fui fazer outras coisas que poderiam ajudar os professores e acho que é o que farei enquanto viver. Vez ou outra, digo que estou cansada, que vou largar tudo e vender sanduíche na praia, mas acho que isso não vai acontecer...

O que quero comentar aqui, pois afinal esse o tema da pesquisa, é a minha relação com as instituições em que trabalhei – lembrando que, tal como anunciei na Correspondência I, estou usando a palavra ‘instituição’ também para denominar os locais de trabalho, as organizações, os estabelecimentos.

Por contraditório que possa parecer, não creio que a cultura predominante na maioria das escolas onde fui professora ‘me formou’ do ponto de vista profissional... Pelo menos não positivamente. Assim me parece. Acho que o que me formou foram, sim, as situações-problema que se colocavam a partir da cultura hegemônica na escola. E as situações-problema vividas na sala de aula, com os colegas da escola, com as crianças, com as famílias, comigo mesma, diante dos tantos, tantos, tantos não-saberes a superar.

A pior experiência foi na escola em que eu era tratada, muito mais do que nas outras, como uma mocinha ingenuazinha cheia de ilusões na cabeça. Eu sugeria os encaminhamentos que me pareciam mais razoáveis para as crianças aprenderem a ler (fruto do que eu estava estudando¹¹) e elas, as professoras em final de carreira, diziam que nada daquilo dava certo, nada daquilo podia funcionar, nada daquilo era razoável. Foi umas das piores experiências profissionais de minha vida e eu só desejava que chegasse a hora de me inscrever para a remoção, porque aquilo ali (aquela cultura conservadora, cristalizada) não tinha a menor chance de mudar e me fazia muito, muito, muito mal. Porque, afinal, defender a revolução (conceitual que seja) não é algo para se fazer sem aliados, em completa solidão! Não foram poucas as vezes que fui para casa chorando de raiva ou de tristeza pelo que via acontecer naquele lugar, uma escola bem conceituada, considerada das melhores do bairro...

Um dia, quando sei lá por qual razão precisei me atrasar uns minutos e perdi o ônibus habitual, cheguei em casa meia hora depois do transporte escolar deixar as minhas filhas (na época com cinco e seis anos) e me deparei com Maíra, a mais velha, descascando uma maçã para a Morena com uma faca (aos meus olhos, na hora) enooooooooorme, sorrindo para mim ao me ver, como se

¹¹ Devo dizer que o que mais me impulsionou a estudar os processos de alfabetização foi a observação de como minha filha mais velha aprendia a ler aos cinco anos de idade, contrariando a minha vontade e todas as crenças que eu tinha até então sobre como se aprende. As crianças nos formam sempre que conseguimos compreender o que elas nos dizem em palavras e atos ou, pelo menos, quando nos inquietamos genuinamente diante do que não conseguimos enxergar, do que não conseguimos entender, e daí vamos atrás de explicações que nos respondam os porquês.

aquele fosse (e era!) um grande feito seu: alimentar a si mesma e à irmã enquanto a mãe não chegava. Todas as lágrimas que chorei abraçada com elas eram de desolamento: ‘O que é que eu estava fazendo naquela escola ridícula enquanto minhas filhas tentavam se virar sem mim?’.

Não fiquei nem um ano. Na primeira oportunidade, fui para outra e aí as coisas melhoraram até que bem. Havia gente mais comprometida com a aprendizagem das crianças, professores interessantes, uma diretora bem disponível, crianças da favela próxima que por força da lei tiveram se ser matriculadas lá (do contrário possivelmente não seriam...), uma unidade de educação especial vinculada, no mesmo espaço, que atendia alunos com todo tipo de deficiência.... O convívio com a diversidade era inevitável, por conta dessas circunstâncias e o resultado, para o meu gosto, muito bom. Matriculei minhas duas filhas lá e hoje todas nós avaliamos que essa foi uma escolha positivamente decisiva para a formação delas.

Mas havia outra circunstância que acabou contando a meu favor nessa escola. Eu tinha estudado bastante os processos de alfabetização – justo aquelas coisas desprezadas pelas minhas colegas da outra escola – e o que eu havia aprendido... por assim dizer... ‘agora estava na moda’. Daí que justo no momento em que resolvi trabalhar de portas fechadas, disposta a não discutir nada com ninguém, para não sofrer a pressão e o desgaste vividos no ano anterior, fui ‘descoberta’ e a coordenadora achou por bem me ‘mostrar’ na Delegacia de Ensino (assim chamava, na época). Fiquei famosa em pouco tempo, não porque soubesse grande coisa, mas porque o pouco que eu sabia era o que se esperava que os professores se interessassem em aprender. Dei uma porção de depoimentos em cursos e eventos, recebi muita gente em minha sala de aula, até a TV Cultura de São Paulo foi filmar a minha classe.

Caros colegas, vocês sabem muito bem o quanto o reconhecimento profissional conta favoravelmente em nossa vida!

Eu tinha uma gratificação nunca experimentada antes: primeiro porque contava com um conhecimento que favorecia resultados mais positivos com as crianças (e que agora eu podia usar), depois porque a escola via algum valor em mim, mesmo muitos colegas não concordando com nada do que eu fazia. Tanto que são desse tempo alguns dos episódios marcantes a que me referi: o do meu aluno armado, o do outro que me repreendeu pela preferência indisfarçável pelo amigo, o do Antonio e suas peculiaridades cognitivas, o de meus alunos passando no fim do ano para a classe de uma professora extremamente tradicional (mas que acreditava na capacidade de aprender de todas as crianças). No contexto que agora eu vivia, tudo isso me parecia ‘enfrentável’, razoável, solucionável de algum modo. Um contexto favorável ao nosso crescimento potencializa, fortalece, consolida nossas tendências e a poderosa força dos nossos desejos.

Essa escola foi a única, em que trabalhei como professora, que me formou de um modo positivo, não só pela necessidade de resolver problemas e de lutar contra o estabelecido. As outras não. Mas pode ser que eu tenha me esquecido...

Nessa época é que comecei a estudar com Telma Weisz, na Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, em um grupo que foi muito importante para mim, porque era ao mesmo tempo um espaço de estudos e de tematização da nossa prática com as crianças. Tudo que eu não sabia, sobre uma didática organizada a partir da perspectiva de aprendizagem do sujeito, comecei a conhecer ali, seja por conta das discussões propriamente, seja pela interlocução informal com colegas que se tornaram para mim referência, justo porque sabiam muito mais sobre o que me faltava: o conhecimento de como alfabetizar. Nesse sentido, minha maior referência – e até hoje

– é a Rosa (a Rosa Maria Antunes de Barros), a melhor professora alfabetizadora que conheço neste país, com quem tenho a honra de conviver até agora, passados quase 20 anos!

E nesse grupo, claro, permaneci por vários anos.

Depois de doze anos professora, alfabetizadora em vários deles, fui trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com formação continuada de professores alfabetizadores. Estava o Professor Paulo Freire à frente da Secretaria e eu, então professora da Rede Municipal, de currículo debaixo do braço, marquei uma audiência com Ana Maria Saul, assessora do gabinete, para, literalmente, me oferecer para trabalhar na Administração, uma vez que um antigo companheiro de luta sindical, ‘agora’ coordenador do núcleo regional a que minha escola estava vinculada, achou que ‘por enquanto’ não havia nenhuma contribuição que eu pudesse oferecer. Por força do meu currículo, acabei indo trabalhar sob sua coordenação...

Confesso que foi um desafio.

Os saberes profissionais que a duras penas construímos no exercício da docência, não são transferíveis para outros lugares... Os problemas são bem outros.

Mas ‘acabou dando tudo certo’, embora a uma determinada altura eu tenha decidido voltar para a escola, por razões que não vem ao caso neste momento. Daí reduzi a ‘militância’ ao meu próprio núcleo, especialmente ao trabalho de minha equipe, não fui mais às reuniões gerais e aí foi possível prosseguir até o final da Administração.

Se o contexto dessa experiência profissional foi formativo? Muito. Tanto em minha equipe específica quanto no núcleo havia um clima bom, um sentido de grupo, crenças compartilhadas, trabalho solidário, aprendizagens construídas coletivamente, discussões produtivas (e improdutivas também) e uma dose necessária de alegria. Problemas a resolver, então, a todo instante, em todas instâncias. Aprendi muito.

A grande lição?

Quando a realidade testa, o maior desafio para uma pessoa até então engajada, radical, de princípios sólidos é garantir a coerência entre o discurso e a ação. Alguns não conseguiram... Acho que a incoerência é assim como um vício: não se pode ceder a primeira vez, sob o risco de reincidir sempre e, pior, achar natural.

Depois desses quatro anos, fui ‘inventar uma escola’. É. Uma escola de pais, que queriam para os seus filhos um projeto educativo de vanguarda. Participei da equipe que elaborou o projeto, discutiu com as famílias, selecionou os professores, implantou a escola e assumiu a coordenação pedagógica.

Foi uma experiência profissional ímpar, para mim e para os colegas que viveram os primeiros anos da escola. Formativa. Especial. Singular. Tudo de melhor que relataram os autores dos memoriais que vocês leram acontecia por lá. Mas, lamentavelmente, a escola padecia do mesmo problema que arruinou várias como ela nos anos 90: a impossibilidade de compatibilizar variáveis excludentes – manter-se pequena, com um projeto de alta qualidade e custo baixo. A escola era paga, porém sem fins lucrativos e, a princípio, embora pequena, não tinha problemas financeiros aparentes porque contava com um caixa, resultado de um sistema de depósito feito por cada família, equivalente à jóia de um clube. Entretanto, com o passar do tempo, esse recurso foi se esvaindo ao mesmo tempo em que se agravou a crise econômica – havia um grande contingente de pais bancários, que tiveram o salário achatado nesse período, e foi muito triste ver

muitos dos que arregaçaram as mangas para ‘inventar’ a escola precisarem transferir seus filhos por não poder mais pagar por ela.

Quais as lições?

Muitas. Foram todas experiências formativas. As boas, as não tão boas, a ruins também. Mas há uma que vou contar a vocês, porque tem tudo a ver com o assunto desta pesquisa.

Um contexto solidário, colaborativo, de aprendizagem efetiva tem o poder de mobilizar nas pessoas ‘o seu melhor’, mas não tem o poder de mudá-las completamente, tampouco de evitar que o lado obscuro – que há em todos nós – se manifeste quando é posto à prova.

Vivemos uma crise na escola, que começou por uma razão aparentemente banal e acabou virando uma ‘bola de neve’ que provocou enorme sofrimento no grupo, resultando em muitos de nós doentes, sem ânimo, infelizes.

Qualquer um de nós, e quem mais tivesse acompanhado os quatro primeiros anos da história da escola, jamais poderia imaginar que um grupo como o nosso – coeso, afetivo, com enorme capacidade de resolução de problemas – pudesse ficar naquele estado, à mercê de suas próprias (e muitas das quais desconhecidas) limitações.

Aprendemos (não sei se todos, mas muitos de nós) que não estamos imunes às mazelas provocadas por nossas fragilidades, mesmo quando os contextos são de acolhimento, de amizade, de parceria de fato, onde predomina uma cultura ‘do bem’. O contexto institucional e a cultura que permeia o funcionamento das coisas podem muito, mas, claro, não podem tudo. E, hoje não tenho a menor dúvida, em se tratando das instituições educativas, esse muito-mas-não-tudo é suficiente para que conte a favor do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores e, conseqüentemente, ainda que de modo indireto, da aprendizagem dos alunos.

Essa lição, das mais caras, forjou minha atuação nos trabalhos que desenvolvi daí por diante: sempre que tive algum poder de ‘dar o tom’ nas equipes, nos espaços de trabalho, nas instituições por onde passei e tenho passado, procuro cuidar com especial empenho desse espaço formativo que geralmente sequer é tomado como tal: o modo das coisas funcionarem no cotidiano.

Fiz parte da equipe de coordenação nacional de um programa de grande complexidade, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com algumas universidades e com secretarias de educação de todo o país – o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. E também no âmbito de uma rede grandiosa de profissionais, espalhada por mais de 20 estados, pudemos experimentar ‘outros’ modos de funcionar e a possibilidade concreta de produzir micro-revoluções, de inventar e fazer acontecer *inéditos viáveis*, de instituir o novo, o melhor, o mais.

A fé nesse ‘é possível’ tem ido comigo para todos os lugares. E não me arrependo, embora por vezes seja muito alto o preço...

E, para encerrar definitivamente esta conversa de camponês-marinheiro sobre lições aprendidas, vou tocar de passagem naquilo que se atravessa por todas as outras aqui relatadas: os dragões – as situações-problema enfrentadas na caminhada. Se ensinam? Ensinam. Mais do que tudo na vida. O medo, a perda, o desamparo, a decepção, a necessidade, a encruzilhada, a inexperiência,

a ansiedade, o inusitado, a paixão, o desejo, a aventura, o desconhecido, a invenção de si e das coisas.

Como diz o Larrosa (2001, p.5), *'é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como vamos respondendo ao que vai nos acontecendo [...] e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece...'*

A pesquisadora que assina este trabalho de investigação foi tocada e transformada por esses acontecimentos. Por outros também. Mas esses outros não parecem vir ao caso agora. Que, afinal, aqui o desafio era exercitar uma narrativa pedagógica levando em conta a concepção de formação que orienta este trabalho. Ou seja, uma narrativa de como as aprendizagens foram se/me constituindo a partir da convivência com familiares, amigos e outras pessoas significativas; das práticas mais convencionais de acesso ao conhecimento (a leitura, o estudo, a pesquisa, a produção escrita, o uso de tecnologias de comunicação e informação, o acesso às diferentes formas de mídia); das oportunidades de autoconhecimento e ampliação da visão de mundo e da cultura geral (as viagens, a participação em grupos e movimentos sociais, a experiência da psicoterapia, o desenvolvimento da espiritualidade, a fruição das artes, das manifestações culturais, da literatura); da reflexão pessoal e compartilhada; da interlocução com o outro; da discussão das idéias; das situações-problema vividas; da experiência profissional nas instituições de trabalho. Era só isso.

Reparem que há uma radicalidade estética na afirmação aparentemente óbvia de Leonardo Boff quando diz que todo ponto de vista é a vista de um ponto, quando diz que os olhos vêm a partir de onde pisam os pés...

Rosaura

PS. Recebi o texto abaixo como resposta à carta-síntese enviada aos sujeitos que escreveram memoriais e aos que não puderam escrever, mas responderam o questionário final. Fiquei muito emocionada com o que disse minha amiga e resolvi inseri-lo aqui porque me pareceu o melhor lugar.

Para a Personagem Minha Amiga Rosaura:

Tenho saudades daqueles nossos tempos, daquele mundo onde tudo podia ser possível.

Saudades daquele nosso mundo mágico onde as regras não eram seguidas, onde a linha do real era desconsiderada a fim de fazer valer os nossos sonhos e as nossas verdades.

Sem falar daquele sentimento libertário, tão embriagador, da apropriação do prazer nas oportunidades do aprendizado.

Acho que você ainda é movida por esses sonhos, é só ver como se determina a essas lutas para o entendimento e solução dos problemas crônicos da área da educação.

E ainda acredito que são essas determinações é que podem tirar o povo desse atraso...

Zaura, ainda fazemos parte da tribo que tem planos de transformar o Brasil em uma nação próspera!!!!!!!!!!

Um grande abraço deste espírito inquieto, para esse outro espírito inquieto e determinado.

muitos beijos

Sonia Mirio

NOTA FINAL – Sobre o que acabaram de ler

A Correspondência VI – desdobrada nestes três Fragmentos e no que vem a seguir – é de certa forma uma síntese geral e uma reunião de quatro textos articulados, mas, a rigor, ‘independentes’. Achei por bem escrever dessa maneira o que seriam as considerações finais em uma dissertação de mestrado convencional para que fique inteligível também para os excessivamente pragmáticos – aqueles que vão apenas, ou primeiro, aos ‘finalmentes’. Nesse caso, o desafio é achar o ponto entre não dizer tudo de novo do mesmo jeito e não deixar de dizer o que pode favorecer a compreensão desses leitores ansiosos que começam pelo fim e, a depender do que encontram, podem (ou não) se interessar pelo que veio antes.

De qualquer modo, durante todo o processo de escrita, tentei fazer jus ao elogio que recebi na banca de qualificação, de que meu texto teria, em alguma medida, as seis qualidades a que Ítalo Calvino se refere em seu livro ‘Seis propostas para o próximo milênio’: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. Não sei se consegui esse feito...

Mas acho que garanti o mais importante: não faltou nada do que eu quis dizer a vocês... Bem, isso até o momento do último retoque ao texto, antes do derradeiro instante do ‘agora chega!’. Porque, se depender do desejo de continuar aprendendo com a experiência ímpar que foi para mim esta pesquisa, não passará muito tempo e terei novas perguntas, novas questões e, quem sabe, algumas novas coisas a dizer¹².

Tenho certeza absoluta que, se/quando isso acontecer, saberei onde encontrá-los.

Por fim, não posso deixar de agradecer o privilégio de tê-los comigo durante estes meses todos. Vocês foram muito, muito exigentes comigo. Mas era isso o que eu mais precisava.

Boa sorte a todos que têm se somado na luta pela profissionalização do Magistério e pelo direito de todas as crianças aprenderem na escola, que afinal é para isso que, em educação, vale a pena trabalhar, pesquisar e compartilhar o que aprendemos.

Até breve.

Rosaura Soligo

tamas@uol.com.br

PS. Na próxima página, um presente especial para vocês.

PS2. A despeito dessa despedida mais formal aqui, seguem outras duas cartas com informações que talvez possam lhes interessar – sobre as fontes de informação e sobre o registro cartográfico dos complementos desta pesquisa.

¹² Vejam que Tereza Barreiros, uma das educadoras que é do grupo de sujeitos da pesquisa, em resposta à carta-síntese que submeti à apreciação antes de finalizar o capítulo de análise, me escreveu isso aqui:

‘Lendo o final da sua carta de junho, fiquei cogitando sobre uma proposta para o seu doutorado... Não seria bárbaro se você tratasse das mudanças ocorridas na rede de ensino de um grande município com a implementação de políticas pautadas no seu conjunto de recomendações?!!! Dependendo do resultado das eleições do próximo ano, isso bem que poderia acontecer no município em que eu trabalho... Já pensou?!’

PS. [POSTSCRIPTUM] – Sobre a lição principal

*Aprender nunca é o que se espera*¹³

Quando um homem começa a aprender, ele nunca sabe muito claramente quais são seus objetivos. Seu propósito é falho; sua intenção, vaga. Espera recompensas que nunca se materializarão, pois não conhece nada das dificuldades da aprendizagem.

Devagar, começa a aprender... A princípio, pouco a pouco; depois em porções maiores. E logo seus pensamentos entram em choque. O que aprende nunca é o que imaginava, de modo que começa a ter medo – aprender nunca é o que se espera. Cada passo da aprendizagem é uma difícil tarefa, e o medo que o homem sente começa a crescer impiedosamente, sem ceder. Seu propósito torna-se um campo de batalha.

O homem depara-se, então, com o primeiro de seus inimigos naturais: o medo! Um inimigo terrível, traiçoeiro, difícil de vencer – permanece oculto em todas as voltas do caminho, rondando, à espreita. E se o homem foge apavorado, seu inimigo terá posto fim a sua busca: jamais aprenderá, jamais virá a ser um homem de conhecimento. Talvez se torne um tirano ou uma pobre criatura apavorada e inofensiva: de qualquer forma, estará vencido. Seu primeiro inimigo terá destruído os seus desejos.

Para vencer o medo, o homem não pode fugir – deve desafiá-lo e, a despeito dele, deve dar o passo seguinte na aprendizagem. Deve ter medo plenamente. É esta a regra!

Assim, chega o momento em que seu primeiro inimigo começa a recuar. O homem vai sentindo-se seguro de si. Seu propósito torna-se mais forte. Aprender já não é uma tarefa aterradora. Quando chega esse momento feliz, pode dizer, sem hesitar, que derrotou seu primeiro inimigo natural. Uma vez que vence o medo de aprender, o homem fica livre dele o resto da vida, porque adquire clareza de espírito, uma clareza que suplanta e apaga o medo... Já conhece os seus desejos, sabe como satisfazê-los, pode antecipar os novos passos na aprendizagem, uma clareza viva cerca tudo. E sente que nada se lhe oculta.

Estará, então, o homem diante do seu segundo inimigo: a clareza! Essa clareza de espírito, que é tão difícil conquistar, elimina o medo, mas também cega. Obriga-o a nunca duvidar de si. Dá-lhe a segurança de que pode fazer o que bem entender, pois vê tudo claramente. Ele é corajoso, porque adquiriu clareza de espírito, não se intimida diante de nada porque a possui. Mas tudo isso é um engano! Se sucumbir a esse poder de faz-de-conta, o homem terá sucumbido a seu segundo inimigo. Vai precipitar-se quando deveria ser paciente ou vai ser paciente quando deveria precipitar-se. E tateará com a aprendizagem até acabar incapaz de aprender qualquer coisa mais. A clareza, pela qual pagou tão caro, nunca mais se transformará em trevas ou em medo de aprender (é uma conquista definitiva!), mas, se não a dominar, o homem não aprenderá nem desejará mais nada.

¹³ Texto adaptado por Rosaura Soligo, com base no depoimento do índio Don Juan ao antropólogo Carlos Castañeda, em *A erva do Diabo*. São Paulo: Ediouro, 1968.

Para não ser vencido, o homem terá que agir com a clareza como agiu com o medo: terá que desafiá-la – e usá-la apenas para ver. E esperar com paciência, calcular com cuidado os novos passos: deve pensar, acima de tudo, que a sua clareza é quase um erro – e virá o momento em que compreenderá que ela é apenas um ponto diante de sua vista. Assim o homem terá vencido o seu segundo inimigo e estará em uma posição em que nada mais poderá prejudicá-lo. Isso não será um engano, não será um ponto diante de sua vista: será o verdadeiro poder! Saberá, a essa altura, que o poder que vem buscando há tanto tempo é seu, enfim. Pode fazer o que quiser com ele. Seu aliado está às suas ordens. Seu desejo é ordem. Consegue ver tudo o que está a sua volta.

Está agora o homem diante do seu terceiro inimigo: o poder! Esse é o mais forte de todos os inimigos e, naturalmente, diante dele o mais fácil é ceder – afinal de contas, com poder, o homem é realmente invencível, pode tudo comandar... Começa correndo riscos calculados e termina estabelecendo regras, porque é um senhor.

Um homem nesse estágio quase nem nota que está frente-a-frente com o inimigo. E, de repente, sem saber, certamente terá perdido a batalha. Seu inimigo o terá transformado em um ser cruel e caprichoso. Embora jamais perca a clareza e o poder, se for derrotado pelo poder, morrerá sem saber manejá-lo. Alguém, nessas condições, não tem domínio sobre si e não sabe quando ou como usar o poder que possui.

A derrota, por algum desses inimigos, é sempre uma derrota final: uma vez que dominam o homem, não há nada mais a fazer – uma vez que ele cede, está liquidado. No entanto, se a despeito de uma atitude de fraqueza a princípio, ele consegue retomar a batalha, isso significa que ainda é possível ser um homem de conhecimento. O indivíduo é derrotado quando não tenta mais e se abandona.

Para vencer o terceiro inimigo, o homem terá que desafiá-lo propositadamente. Terá que conquistar a compreensão de que o poder que parece ter adquirido, na verdade, nunca é seu. Terá que tratar com cuidado e lealdade tudo o que aprendeu. Se conseguir ver que a clareza e o poder, sem controle, são piores do que os erros, ele chegará a um ponto em que tudo estará controlado: saberá quando e como usar o poder – e assim o terá dominado.

O homem estará, então, no fim da sua jornada de conhecimento e, quase sem perceber, encontrará seu último inimigo: a velhice! Esse inimigo é o mais cruel de todos: o único que não se consegue derrotar por completo, mas apenas afastar temporariamente.

É o momento em que o homem não tem mais receios, não tem mais impaciências de espírito... Um momento em que todo o seu poder está controlado e que ele sente um desejo irresistível de descansar... Se ceder completamente a seu desejo de deitar-se e esquecer, de afundar-se na fadiga, terá perdido a última batalha e o seu inimigo o reduzirá a uma criatura velha e débil. Seu desejo de sair de cena dominará toda a sua clareza, o seu poder e a sua sabedoria. Mas se, ao contrário, o homem sacode a fadiga e vive seu destino completamente, então poderá ser considerado um homem de conhecimento, nem que seja no breve momento em que consegue lutar contra o seu último inimigo invencível.

Esse momento de clareza, poder e sabedoria é o suficiente!

Correspondência VII - Fontes

Campinas, 2006/2007.

Tudo que li, ouvi e pensei certamente constituiu de alguma forma minha visão de mundo.

Renata Barrichelo Cunha

Prezados educadores

Este texto contém apenas as referências bibliográficas e umas poucas palavras a respeito.

Infelizmente, se o propósito de uma bibliografia é de fato fazer justiça a todas as fontes que se constituíram em subsídio para a escrita do texto que a antecede, trata-se de um propósito inalcançável...

Tudo o que li, ouvi, assisti, vivi, senti, pensei... certamente constituíram de alguma forma minha visão de mundo – e, portanto, orienta o meu olhar e a minha compreensão sobre o conteúdo do que escrevo.

Não há como indicar essas fontes, é preciso que se diga.

O texto que vocês acabaram de ler não foi produzido com base somente nos autores e livros relacionados abaixo e penso que a *Carta aos colaboradores*, a primeira de todas, colocada lá no início, explica porque.

Outra coisa injusta que tentei aqui reparar: como vocês puderam ver, os memoriais dos profissionais que aceitaram ser sujeitos desta pesquisa se constituíram em fontes importantíssimas, não só de dados para o meu trabalho mas também de fundamentação teórica. Como não há normas que me permitam apresentá-los na bibliografia, tal como ela é convencionalmente organizada, relacionei-os em separado, antes dos demais títulos.

Seguem, especificadas, primeiro as referências bibliográficas referidas no texto – com a indicação de autoria dos memoriais no início – e depois a bibliografia consultada, onde são apresentados autores e livros que contribuíram de algum modo para a pesquisa e a escrita deste registro.

Espero que em alguma medida alguns deles possam ser úteis também para vocês.

Até a próxima.

Rosaura Soligo

Referências bibliográficas

Memoriais dos sujeitos da pesquisa

- ALMEIDA, Meireles. **Memorial de Formação**. São Luís-MA, 2005.
- AMARAL, Ivanilde Boa-Ventura. **Memorial de Formação**. São Luís-MA, 2005.
- ARBEX, José. **Alguns comentários**. São Paulo, 2004.
- BARREIROS, Tereza. **Memorial de Formação**. Rio de Janeiro, 2004.
- BEBER, Elenita. **Memorial de Formação**. São Paulo, 2005.
- CUNHA, Renata Barrichelo. **Memorial de Formação**. Piracicaba-SP, 2004.
- DUTOIT, Rosana. **Memorial de Formação**. Salvador-BA, 2006.
- FUJIKAWA, Mônica. **Memorial de Formação**. São Paulo, 2005.
- GARCIA, Odair de Sá. **Memorial de Formação**. Santo André-SP, 2005.
- JESUS, Ilma Fátima. **Memorial de Formação**. São Luís-MA, 2005.
- LEAL, Socorro Lima. **Memorial de Formação**. São Luís-MA, 2005.
- LEONELLI, Juliana. **Memorial de Formação**. Salvador-BA, 2005.
- MARTINS, Edna Maria Cabral. **Memorial de Formação**. São Luís-MA, 2005.
- MELO, Carmen. **Memorial de Formação**. Salvador-BA, 2005.
- MAZZINI, Rosanea. **Memorial de Formação**. São Paulo, 2005.
- MIDDLEJ, Goia. **Memorial de Formação**. Salvador-BA, 2005.
- MORAES, Marliza Bodê. **Memorial de Formação**. Rio de Janeiro, 2005.
- MOUCHERЕК, Katharine Caires. **Memorial de Formação**. São Luís-MA, 2005.
- MOURA, Conceição. **Memorial de Formação**. São Luís-MA, 2005.
- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **Memorial de Formação**. Campo Grande-MS, 2005.
- OLIVEIRA, Francisca C. Lima. **Memorial de Formação**. São Luís-MA, 2005.
- PINHEIRO, Lúcia. **Memorial de Formação**. São Paulo, 2005.
- PIRES, Ana Rita de Oliveira. **Memorial de Formação**. São Luís-MA, 2005.
- ROPELATO, Carla. **Memorial de Formação**. Joinville-SC, 2005.
- ROSA, Nalu. **Memorial de Formação**. Rio de Janeiro, 2006.
- SILVA, Nadja Fonsêca. **Memorial de Formação**. São Luís-MA, 2005.
- SOLIGO, Aparecida Costa. **Memorial de Formação**. Mogi das Cruzes-SP, 2005.
- TAKEMOTO, Maíra Libertad Soligo. **Memorial de Formação**. Salvador-BA, 2005.
- VAZ, Débora. **Memorial de Formação**. São Paulo, 2006.
- VELIAGO, Rosângela. **Memorial de Formação**. São Paulo, 2006.
- VITURIANO, Hercília. **Memorial de Formação**. São Luís-MA, 2005.
- WATABE, Leika. **Memorial de Formação**. São Paulo, 2005.

Outras Referências

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau: Analista Institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- AMORIM, M. **O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- _____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 7-16, jul. 2002.
- ALVES, J. M. R. Poder e ética na formação de professores: um contributo psicanalítico. In: SÁ-CHAVES, I. (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.
- ALVES, N. **Inserção profissional e formas identitárias: percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. Seleção de ensaios da Revista "Communications". Petrópolis: Vozes, 1971.
- _____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e a história da cultura. (Obras Escolhidas, v.1). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BORGES, J. L. **Esse ofício do verso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRUNER, J. S. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CALLIGARIS, C. **Cartas a um jovem terapeuta**. Rio de Janeiro: Alegro, 2004.
- _____. O atirador de Virginia Tech. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 26 abr.2007. Caderno Ilustrada, p. E10.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- _____. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: EDUCA, 2000.
- _____. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.
- CANÁRIO, R.; CABRITO, B. (org.). **Educação e formação de adultos: mutações e convergências**. Lisboa: EDUCA, 2005.
- CASTAÑEDA, C. **A erva do diabo**. São Paulo: Ediouro, 1968.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. (orgs.). **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo. Editora 34, 1992.
- DICIONÁRIO HOUAISS da Língua Portuguesa. 2006. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

- DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, p.346-357, mai/ago, 2006.
- ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo. Companhia das Letras, 2004.
- ELIAS, N. **A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____. **Os estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. v.1
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Portugal: Veja/Passagens, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- FREITAS, M. E. **Viva a tese! - Um guia de sobrevivência**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2001.
- FUJIKAWA, M. **O registro como pretexto e como objeto de reflexão da prática pedagógica: um exercício de parceria entre coordenadora e professores**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.
- GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros 'ismos' aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (orgs.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GARCIA, R. G. **Cartas Londrinas - e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. **Prefácio**. Tempos, narrativas e ficções – a invenção de si. In: SOUZA, E. C; ABRAÃO M. H. M. B. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- LARROSA, J. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sánchez Robayna. In SOUZA, E. C.; ABRAÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.
- _____. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.
- _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.
- _____. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Textos - Subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. In: **Leituras – SME**, julho de 2001.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed 34, 1996.
- LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- MATUS, C. **Adeus senhor presidente – governantes governados**. São Paulo: Edições Fundap, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

- MOTA, E. A. D. **Saberes e conhecimentos docentes:** experiências da formação e experiências da profissão. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- MORAIS, J. F. S. **Percursos de uma experiência de formação continuada:** narrativas e acontecimentos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método, Métodos, Contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **O sujeito encarnado:** questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NASCIMENTO, E. **Era urso?** São Paulo: Ediouro, 1994.
- NIETZSCHE, F. **Sabedoria para depois de amanhã.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- _____. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992a.
- _____. (org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992b.
- PATTO, M. H.S. (org.). **Introdução à Psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiróz, 1982.
- PELLISSARI, C. **Formação dos formadores de professores:** questões a considerar - um estudo sobre os saberes dos formadores de professores. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.
- PÉREZ GÓMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história –** Revelações, Subversões, Superações. 1ª ed. Campinas, SP: GEPEC/FE, 2005.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história –** Revelações, Subversões, Superações. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- PROUST, M. **Em busca do tempo perdido -** No caminho de Swan: Combray. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RAUSCH, R. B. **O processo de reflexividade desenvolvido pelas acadêmicas de Pedagogia na realização do trabalho de conclusão de curso.** 2007. Texto de Qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- RICOEUR, P. **Temps et récit.** Paris: Seuil, 1985.
- ROSA, M. **Uma história de buscas e desafios:** a formação dos professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - CAC. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- ROSENHAN, D. L. On being sane in insane places. **Revista Science,** Washington, n. 179, p. 250-258, 1973.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à Psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiróz, 1982.
- SÁ-CHAVES, I. **A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis.** Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002. (Série Bibliográfica Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas).
- _____. **Formação e desenvolvimento pessoal e profissional:** o uso do portfólio reflexivo. Anotações pessoais da Conferência proferida no curso 'Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias

metacognitivas de co-construção de conhecimento' promovida pelo GEPEC/UNICAMP, no período de 11 a 15 de julho de 2005.

_____. (org.). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

SALOMÉ, L. A. **Reflexões sobre o problema do amor e o erotismo**. São Paulo: Landy, 2005.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (orgs.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, L. G. dos. **Desregulagens - Educação, Planejamento e tecnologia como ferramenta social**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J., **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, V. G. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: Edusp, 2000.

SOLIGO, R. (org.). **Guia de Orientações Metodológicas Gerais - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. Saberes Necessários. In: 14^o Congresso de Leitura do Brasil, 2003, Campinas. **Anais do 14^o Congresso de Leitura do Brasil: As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2003. v.1.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

WELLS, G. **Condiciones para una alfabetización total**. Espanha: Cuadernos de Pedagogía, Março-1991.179,11-15.

ZEICHNER, K. M. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. In: **Congreso Internacional de Didáctica**. La Coruña. Volver a pensar la educación. La Coruña: Fundación Paideia, 1995. p. 385-398.

Bibliografia consultada

AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (org.). **Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação**. Lisboa: EDUCA, 1994.

ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. São Carlos, SP: RiMa, 2003.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BANYAI, I. **Zoom**. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas, v.1). São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** – um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANÁRIO, R.; ALVES, N., ROLO, C. **Escola e exclusão social**. Lisboa: EDUCA, 2001.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. E. **Cultura organizacional:** identidade, sedução e carisma? Rio de Janeiro: FGV Editora, 2002.
- FULAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GALZERANI, M.C.B. Transcrição da Conferência: A modernidade em Walter Benjamin: potencialidades reflexivas para a educação. **PRAESA** - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Práticas de Educação e Saúde. Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, São Paulo, 13/ABR/1999.
- GERALDI, C.M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor/a pesquisador/a. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- HESS, R. **Produzir sua obra:** o momento da tese. Brasília: Liberlivro, 2005.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEITE, C. D. P. **Escritas e Sujeitos:** Histórias de inter-constituição. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1998.
- _____. **Labirinto:** Infância, Linguagem e Escola. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- LIMA, M.E.C.C. **Sentidos do trabalho:** A educação continuada de professores. B Horizonte: Autêntica, 2005.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MORIN, E. A epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artmed, 1996.
- NOGUEIRA, E.G. D. **Quem viaja muito tem o que contar:** narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P.; LÉOPOLD P.; MARGUERITE A.; ÉVELYNE C. **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais Competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PRADO, G. V. T. **Da busca de ser professor:** encontros e desencontros. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- REGO, T. C. **Memória de escola** - cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ, 2003.
- SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SADALLA, A. M. F. de A.; BACCHIEGGA, F.; PINA, T. A.; WISNIVESKY, M. Psicologia e Licenciatura: crenças, dilemas e contribuições. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1(46) p. 241-257, jan./abr. 2005.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1987.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e Projeto de Mudança em Escolas Públicas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- VAZQUEZ, A. S. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- VICENTINI, A.A. F.; SANTOS, I. H.; ALEXANDRINO, R. (org.). **O coordenador pedagógico:** práticas, saberes e produção de conhecimentos. Campinas, SP: Graf. FE/UNICAMP, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Correspondência VIII - Os complementos

Campinas, 2006 e 2007.

Caros educadores

Gosto muito de uma afirmação de Telma Weisz de que o produto final, mais do que mostra, esconde o modo pelo qual foi produzido. É isso mesmo. É da natureza dos produtos finais muito mais esconder do que revelar os caminhos.

Para minimizar os efeitos desse fenômeno, me empenhei na escrita de um texto que se pretendeu formativo, de uma narrativa pedagógica, de um registro meta-reflexivo da pesquisa. Mas isso não é suficiente: é preciso dar a ver outras coisas.

Por isso, seguem alguns dos instrumentos que foram tomados como ‘anexos’ destas Correspondências, por serem complementos importantes – registro cartográfico de algumas das rotas seguidas. Os demais, que aqui não estão, todos considerados igualmente bens materiais da pesquisa (os instrumentos de comunicação com os sujeitos, de produção e sistematização dos dados e das idéias), foram reunidos em uma pasta específica, disponível a quaisquer interessados, conforme já expliquei anteriormente. Para obtê-los, basta entrar em contato pelo endereço tamas@uol.com.br.

Até outra hora.

Saudações fraternas

Rosaura Soligo

ANEXOS - Principais instrumentos de Produção e Sistematização das Informações dos Memoriais

ANEXO 1 - Resumo do que apresentaram os memoriais

ANEXO 2 - Carta que acompanhou o questionário final, elaborado a partir dos memoriais

ANEXO 3 - Questionário final, elaborado a partir dos memoriais

ANEXO 4 - Carta-síntese informando aos sujeitos as conclusões parciais e solicitando posicionamento a respeito

ANEXO 5 - Um exemplo de resposta à Carta-síntese - diálogo intertextual de duas pesquisas

ANEXO 1

Resumo do que apresentaram os memoriais - Grupo 1

INDICADORES	SUJEITOS														
	H	M	E	AR	I	N	K	C	F	Iv	SL		C	G	J
Enfatiza que escolheu trabalhar com Educação / Opção casual	X	E			OC	E	E		E	OC			OC	X	OC
Demonstra consciência do que foi formativo (ainda que não tudo)	X	X	X		X	X	X						X	X	X
Faz referência a coletivos profissionais que tenham sido relevantes	X		X	X	X		X		X				X	X	X
Fala da inserção na profissão e/ou numa instituição/projeto que teve relevância	X	X	X	X	X		X		X				X	X	X
Ressalta a importância do coletivo, do grupo, da colaboração, da parceria, da FC também para lidar com os não-saberes / coletivizar os saberes individuais / construção de identidade profissional / autonomia / consciência política / melhor compreensão da realidade / atitude investigativa / reflexão sobre a prática / re-significação dos saberes da FI	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X
Fala da importância dos parceiros experientes (ou parceiros apenas) para a própria formação e obtenção de experiência útil para a prática profissional (saberes da profissão)	X	X	X	X	X		X		X		X		X	X	X
Cita profissionais/professores / grupos de amigos que foram referência para própria a formação / inclusive para a superação de problemas de auto-estima (em alguns casos)	X	X	X	X	X		X			X	X		X	X	X
CONVÍVIO COM A DIFERENÇA E COM O EMBATE SE CONSTITUIU COMO CONTEXTO FORMATIVO: Cita o convívio com a diversidade de opiniões, posições perspectivas ou com a resistência das pessoas ao que defendemos ou à necessidade de resistir diante do que se considera injusto ou indigno como importante ou explicitamente formativo / Convívio com outros países - culturas diferentes / equipes multidisciplinares	X		X			X							X?	X?	X?
Demonstra preocupação em ajustar sua atuação às necessidades dos sujeitos a que se destinam (alunos, professores, usuários do serviço de saúde)	X	X	X	X	X		X						X	X	X
Diz que foi a obtenção de resultados insatisfatórios (segundo os próprios critérios) com os sujeitos a que a prática profissional se destinava que mobilizaram a buscar mais formação	X		X	X			X			X					
Diz que foi a necessidade de imprimir qualidade à prática profissional e/ou ampliar a compreensão das coisas da profissão e/ou da vida que levou a estudar (outro curso na Universidade, ou GF ou individualmente)		X			X								X	X	X
Faz referência à importância da leitura na própria vida	X	X			X								X	X	X
Faz referência à importância da escrita pessoal na própria vida (ainda que não compartilhada) – diários, cartas, escritos pessoais														X	X
Faz referência à importância da literatura	X	X								X				X	X
Faz referência à importância de certas expressões artísticas (grupo de teatro, música) na própria vida							X							X	X
Faz referência à importância da família ou parte dela na formação de certos valores positivos que tem a ver também com a condição de educador	X	X	X		X	X	X						X?	X	X
Valoriza as raízes (nordestinas, pobres etc.) e/ou das duras experiências pessoais, da vida difícil, da família pobre e batalhadora	X	X	X		X	X	X								
Faz referência à curiosidade pessoal em relação às coisas, à disponibilidade para a aprendizagem ao gosto por estudar	X	X	X	X	X	X	X			X			X	X	X
Demonstra valorizar os desafios	X	X	X		X	X	X		X		X		X	X	
Demonstra preocupação com as questões sociais / com a justiça social / com o direito dos alunos a uma educação que garanta de fato a aprendizagem – alguns chegam a afirmar que têm clareza que, em qualquer lugar que ocupe na educação, seu papel é contribuir para a aprendizagem dos alunos	X		X		X		X						X?	X	X
Cita explicitamente ou revela indiretamente o sentido de 'militância' que tem a profissão	X	X	X		X		X		X				X	X	
Revela ambição profissional 'positiva' / gosto pelo reconhecimento						X					X				
Faz referência ao fato de se sentir 'desencaixada' / insatisfeita / indignada em algumas instituições em que trabalhou / ou sob determinadas administrações / nômades														X	X

	H	M	E	AR	I	N	K	C	F	Iv	SL		C	G	J
Demonstra maturidade, perspicácia e capacidade de elaboração teórica na análise da relação com as instituições em que atua (em alguns casos, fazendo referência direta ou indireta ao papel formativo da cultura da instituição – positivo e negativo - / aos prejuízos da descontinuidade administrativa)	X	X					X						X	X	X
Demonstra acreditar na importância da própria atuação dentro das instituições em que trabalha	X	X	X		X		X						X	X	X
Se reconhece como liderança (ainda que não usem esse nome) com capacidade de agregar, cuidar das equipes															
Faz referência a importância de criar relações fraternas / de amizade / diálogo / contextos favoráveis à aprendizagem nas instituições / grupos	X	X	X		X		X						X	X	X
Saiu de instituições / Unidades Grupos nos quais não conseguiu 'se encontrar' / ou por conta de outro trabalho mais compatível com os desejos/princípios, mesmo ganhando menos	X	X	X											X	X
Fazem referência, ainda que indireta, à importância dos coordenadores de equipes (pedagógicos, de grupos de formação etc) terem um perfil compatível com a função de coordenar pessoas (referindo-se aos outros ou a eles próprios)		X												X	X
Refere-se ao fato da Universidade / Curso de Magistério não instrumentalizar para a prática profissional específica e fala que aprendeu a desempenhar as funções profissionais na prática / Valoriza alguns tipos de estágios como as melhores experiências formativas na Universidade (os que fizeram conhecer de fato a prática)		X	X	X	X	X				X			X	X	
Relata uma má relação com a Universidade - 'não se enxergava' na Universidade e/ou temia essa experiência (e atribui à baixa auto-estima) / não via utilidade para a prática (em algum período pelo menos)	X														
Relata o quanto se sentia mal, no início, e os mecanismos de sobrevivência na Universidade	X														
Cita a entrada na Universidade uma perspectiva interessante de crescimento como pessoa, como estudante e/ou como cidadã (especialmente quem estudou na PUC de SP nos anos 70/80) – as aulas de alguns professores e as vivências possibilitadas pela Universidade, muito mais do que o curso como um todo														X	
Fala da necessidade de se mostrar competente na função, para ganhar a confiança do grupo		X		X			X								
Diz que chegou a demorar vários meses para conseguir começar a implementar os conhecimentos adquiridos na FC à prática, mesmo estando plenamente de acordo com eles				X											
Enfatiza a qualidade do trabalho de formação desenvolvido pela ABPR do ponto de vista dos conteúdos, das metodologias, das relações fraternas estabelecidas, da atuação dos formadores como modelos de referência e do fato de defender que os próprios técnicos da SME assumissem o papel de formadores com a colaboração da Equipe de Consultoria / O orgulho pelas oportunidades abertas até mesmo fora da SME	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X
Enfatiza a importância das experiências de formação de que participou (Escola Ativa, Parâmetros em Ação, PROFA, um determinado Grupo de Estudo, uma escola específica em que trabalhou)													X	X	
Explicita as dificuldades provocadas pela cultura predominante na escola e/ou na Secretaria (especialmente no que se refere às características típicas do serviço público)	X	X	X		X		X	X					X		X
Fala da importância de aperfeiçoar os instrumentos de registro para valorizar o que se produz de bom nos Grupos de Formação, nas escolas, na Secretaria / para fazer coincidir o que se faz e o que se registra						X		X							
Refere-se com carinho à escola em que estudou quando pequeno/a / as ou às experiências de aprendizagem em casa					X	X	X							X	
Fala que a experiência dramática como alunos foi formativa para dar o sentido de superação pessoal ou para a condição de educadores: 'fazer com eles algo muito diferente do que fizeram comigo'															
Faz referência à importância da busca da felicidade / do sonho / do prazer de viver / da gratificação pessoal / auto-realização – ou deixa subentendido	X	X	X		X	X	X						X	X	X
Faz considerações teóricas importantes	X				X	X		X			X		X	X	X
Fala da importância de narrar para se apropriar melhor da própria história / das dificuldades trazidas por esse tipo de texto, que reporta às experiências pessoais / de que é uma experiência de se expor para os outros	X	X	X		X	X	X								X
Explicita ou deixa subentendido o valor real que tem a coerência entre o discurso e a ação	X	X	X		X		X								
Atribui essa coerência e a atuação militante à sólida formação política e intelectual / a atuação militante às necessidades provocadas por uma história de vida muito difícil (vítima de injustiça, preconceito etc) / à busca de superação pessoal / aos valores éticos herdados da religião / da família															
Relata sobre a militância que teve no movimento social / de minorias			X		X									X	
Demonstra valorização intensa da religiosidade (católicos e protestantes) e da fé (como resposta à necessidade de conforto psicológico ou como 'herança de família')	X														

Resumo do que apresentaram os memoriais - Grupo 2

INDICADORES	SUJEITOS																		
	A	C	D	O	L	M	Mo	EG	L	RM	EB	Re	AS	T	MB	N	RD	RV	
Enfatiza que escolheu trabalhar com Educação / Opção casual	Jornal		X	X?	Ed Info	Saúde			X?			X	X	X	X	X	X	X	X
Demonstra consciência do que foi formativo (ainda que não tudo)	X	X	X	X	X	X	X?	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X
Faz referência a coletivos profissionais que tenham sido relevantes	Não	Não	-				X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Fala da inserção na profissão e/ou numa instituição/projeto que teve relevância	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ressalta a importância do coletivo, do grupo, da colaboração, da parceria, da FC também para lidar com os não-saberes / coletivizar os saberes individuais / construção de identidade profissional / autonomia / consciência política / melhor compreensão da realidade / atitude investigativa / reflexão sobre a prática / re-significação dos saberes da FI	-	?	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fala da importância dos parceiros experientes (ou parceiros apenas) para a própria formação e obtenção de experiência útil para a prática profissional (saberes da profissão)	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cita profissionais/professores / grupos de amigos que foram referência para própria a formação / inclusive para a superação de problemas de auto-estima (em alguns casos)	-	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X			X		X	X	
CONVÍVIO COM A DIFERENÇA E COM O EMBATE SE CONSTITUIU COMO CONTEXTO FORMATIVO: Cita o convívio com a diversidade de opiniões, posições perspectivas ou com a resistência das pessoas ao que defendemos ou à necessidade de resistir diante do que se considera injusto ou indigno como importante ou explicitamente formativo / Convívio com outros países - culturas diferentes / equipes multidisciplinares			X			X	X		X	X							X	X	
Demonstra preocupação em ajustar sua atuação às necessidades dos sujeitos a que se destinam (alunos, professores, usuários do serviço de saúde)	-	?	X	?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diz que foi a obtenção de resultados insatisfatórios (segundo os próprios critérios) com os sujeitos a que a prática profissional se destinava que mobilizaram a buscar mais formação	-	?		-		X?	X		X		X					X	X	X	
Diz que foi a necessidade de imprimir qualidade à prática profissional e/ou ampliar a compreensão das coisas da profissão e/ou da vida que levou a estudar (outro curso na Universidade, ou GF ou individualmente)							X		X	X	X	X	X		X	X			X
Faz referência à importância da leitura na própria vida								X						X				X	
Faz referência à importância da escrita pessoal na própria vida (ainda que não compartilhada) – diários, cartas, escritos pessoais																		X	
Faz referência à importância da literatura			X											X				X	X
Faz referência à importância de certas expressões artísticas (grupo de teatro, música) na própria vida			X					X											
Faz referência à importância da família ou parte dela na formação de certos valores positivos que tem a ver também com a condição de educador			X	X		X	?	X				X		X	X	X			
Valoriza as raízes (nordestinas, pobres etc.) e/ou das duras experiências pessoais, da vida difícil, da família pobre e batalhadora			X	X	X														
Faz referência à curiosidade pessoal em relação às coisas, à disponibilidade para a aprendizagem ao gosto por estudar		X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Demonstra valorizar os desafios		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Demonstra preocupação com as questões sociais / com a justiça social / com o direito dos alunos a uma educação que garanta de fato a aprendizagem – alguns chegam a afirmar que têm clareza que, em qualquer lugar que ocupe na educação, seu papel é contribuir para a aprendizagem dos alunos	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Cita explicitamente ou revela indiretamente o sentido de 'militância' que tem a profissão	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Revela ambição profissional 'positiva' / gosto pelo reconhecimento		X						X											
Faz referência ao fato de se sentir 'desencaixada' / insatisfeita / indignada em algumas instituições em que trabalhou / ou sob determinadas administrações / nômades		X				X	X			X	X					X	X	X	
Demonstra maturidade, perspicácia e capacidade de elaboração teórica na análise da relação com as instituições em que atua (em alguns casos, fazendo referência direta ou indireta ao papel formativo da cultura da instituição – positivo e negativo - / aos prejuízos da descontinuidade administrativa)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Demonstra acreditar na importância da própria atuação dentro das instituições em que trabalha		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

INDICADORES	SUJEITOS																		
	A	C	D	O	L	M	Mo	EG	L	RM	EB	Re	AS	T	MB	N	RD	RV	
Se reconhece como liderança (ainda que não usem esse nome) com capacidade de agregar, cuidar das equipes			X		X		X	X		X				X		X	X	X	
Faz referência a importância de criar relações fraternas / de amizade / diálogo / contextos favoráveis à aprendizagem nas instituições / grupos			X		X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	
Saiu de instituições / Unidades Grupos nos quais não conseguiu 'se encontrar' / ou por conta de outro trabalho mais compatível com os desejos/princípios, mesmo ganhando menos		X		X		X	X	X									X		
Fazem referência, ainda que indireta, à importância dos coordenadores de equipes (pedagógicos, de grupos de formação etc) terem um perfil compatível com a função de coordenar pessoas (referindo-se aos outros ou a eles próprios)			X		X		X	X		X		X		X	X	X	X	X	
Refere-se ao fato da Universidade / Curso de Magistério não instrumentalizar para a prática profissional específica e fala que aprendeu a desempenhar as funções profissionais na prática / Valoriza alguns tipos de estágios como as melhores experiências formativas na Universidade (os que fizeram conhecer de fato a prática)			X			X	X		X	X	X		X				X	X	
Relata uma má relação com a Universidade - 'não se enxergava' na Universidade e/ou temia essa experiência (e atribui à baixa auto-estima) / não via utilidade para a prática (em algum período pelo menos)			X														X	X	
Relata o quanto se sentia mal, no início, e os mecanismos de sobrevivência na Universidade																	X	X	
Cita a entrada na Universidade uma perspectiva interessante de crescimento como pessoa, como estudante e/ou como cidadã (especialmente quem estudou na PUC de SP nos anos 70/80) – as aulas de alguns professores e as vivências possibilitadas pela Universidade, muito mais do que o curso como um todo			X			X	X	X	X									X	
Fala da necessidade de se mostrar competente na função, para ganhar a confiança do grupo					X?				X									X	
Diz que chegou a demorar vários meses para conseguir começar a implementar os conhecimentos adquiridos na FC à prática, mesmo estando plenamente de acordo com eles																			
Enfatiza a qualidade do trabalho de formação desenvolvido pela ABPR do ponto de vista dos conteúdos, das metodologias, das relações fraternas estabelecidas, da atuação dos formadores como modelos de referência e do fato de defender que os próprios técnicos da SME assumissem o papel de formadores com a colaboração da Equipe de Consultoria / O orgulho pelas oportunidades abertas até mesmo fora da SME																		X	
Enfatiza a importância das experiências de formação de que participou (Escola Ativa, Parâmetros em Ação, PROFA, um determinado Grupo de Estudo, uma escola específica em que trabalhou)			X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Explicita as dificuldades provocadas pela cultura predominante na escola e/ou na Secretaria (especialmente no que se refere às características típicas do serviço público)	X	X		X	X	X	X		X		X					X	X	X	
Fala da importância de aperfeiçoar os instrumentos de registro para valorizar o que se produz de bom nos Grupos de Formação, nas escolas, na Secretaria / para fazer coincidir o que se faz e o que se registra														X					
Refere-se com carinho à escola em que estudou quando pequeno/a /as ou às experiências de aprendizagem em casa				X			X	X								X			
Fala que a experiência dramática como alunos foi formativa para dar o sentido de superação pessoal ou para a condição de educadores: 'fazer com eles algo muito diferente do que fizeram comigo'														X			X	X	
Faz referência à importância da busca da felicidade / do sonho / do prazer de viver / da gratificação pessoal / auto-realização – ou deixa subentendido								X					X			X	X		
Faz considerações teóricas importantes	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	
Fala da importância de narrar para se apropriar melhor da própria história / das dificuldades trazidas por esse tipo de texto, que reporta às experiências pessoais / de que é uma experiência de se expor para os outros		X					X?	X				X							
Explicita ou deixa subentendido o valor real que tem a coerência entre o discurso e a ação	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	
Atribui essa coerência e a atuação militante à sólida formação política e intelectual / a atuação militante às necessidades provocadas por uma história de vida muito difícil (vítima de injustiça, preconceito etc) / à busca de superação pessoal / aos valores éticos herdados da religião / da família	X	X	X	X	X	X						X		X		X		X	
Relata sobre a militância que teve no movimento social / de minorias	X			X	X			X			X			X	X	X	X		
Demonstra valorização intensa da religiosidade (católicos e protestantes) e da fé (como resposta à necessidade de conforto psicológico ou como 'herança de família')			X													X		X	

ANEXO 2

Carta que acompanhou o questionário final, elaborado a partir dos memoriais

Campinas, 18 de junho de 2006

Caros colaboradores

Em primeiro lugar, quero agradecê-los formalmente pela participação em meu trabalho de pesquisa e por tudo o que fizeram até o momento para subsidiá-lo.

Sem vocês, certamente este trabalho não teria o enorme valor que hoje adquiriu para mim.

Como sabem, tomei como sujeitos da pesquisa dois grupos distintos.

Um deles, o G1, é formado por profissionais de uma Rede Municipal de Ensino cuja política educacional pretende transformar a cultura institucional nos aspectos que direta ou indiretamente interferem na qualidade do ensino - desenvolvimento profissional dos educadores, condições institucionais favoráveis para um trabalho educativo mais eficaz, infraestrutura material, carreira e avaliação do sistema de ensino e dos resultados obtidos. Para tanto, no período de aproximadamente três anos, a Secretaria Municipal de Educação tem se proposto a investir em: formação continuada da própria equipe e dos educadores da Rede (diretores, coordenadores pedagógicos e professores, especialmente alfabetizadores); produção de material de subsídio para as escolas; discussão do Plano de Cargos, Carreiras e Salários; elaboração conjunta do Regimento Escolar; realização de Mesas Temáticas com entidades sindicais; montagem de uma Rede Social Educativa para fortalecer o relacionamento da escola com grupos, organizações e demais representantes da comunidade; avaliação do sistema de ensino e das políticas implementadas; Planejamento Estratégico Situacional envolvendo representantes de todas as equipes internas; dentre outros.

Ou outro grupo, o G2, é formado por pessoas que trabalham em diferentes instituições (a maioria da área da educação, mas também outras) por mim identificadas como 'militantes na profissão' que exercem. O que estou chamando de 'militantes na profissão' são as pessoas que, mais do que profissionais competentes, não poupam esforços, nem recursos e nem tempo para desenvolver um trabalho de qualidade, são propositivas, conseguem interferir no contexto e nos rumos da instituição e, exatamente por isso, em geral, funcionam como referência para os pares (ou como liderança, como outros preferem). São pessoas que tomam o trabalho como projeto de vida.

Por que esses dois grupos?

Porque meu propósito era/é verificar o que caracteriza os 'militantes na profissão' e quais experiências foram determinantes na sua formação, para, entre outras pretensões, verificar o que se poderia sugerir que as instituições formadoras incorporassem em suas políticas de desenvolvimento profissional e em seu funcionamento institucional para constituir/potencializar, em seus educadores, algumas dessas características e experiências.

Pois bem, trabalhei principalmente com dois instrumentos de produção de dados: um questionário destinado aos educadores (gestores, coordenadores e professores) de 5% das escolas da rede municipal e um memorial solicitado à parte dos profissionais da Secretaria e ao chamado G2.

Foram ao todo 32 memoriais recebidos, lidos e analisados. E, dessa leitura cuidadosa (de mais de 200 páginas, por várias e várias vezes), retirei os dados que considerei relevantes para o propósito indicado acima. Entretanto, como parte do G1 escreveu o memorial por uma solicitação institucional (e eu os 'proveitei' para a pesquisa), não havia a apresentação de qualquer sugestão de conteúdo a ser abordado, a não ser que se tratasse especialmente do período de três anos em que a Secretaria vem implementando as propostas a que me referi. Assim, muitos desses colegas não abordaram os tópicos que foram sugeridos para os demais e que são importantes para a finalidade da pesquisa, especialmente os que dizem respeito às experiências que foram mais formativas ao longo da vida.

Por essa razão, me pareceu oportuno enviar a todos um questionário produzido a partir das indicações por mim consideradas mais relevantes nos memoriais, para que vocês possam complementar as informações sobre o processo pessoal de formação, acrescentando, contestando e/ou confirmando os dados que apresento.

Segue, portanto, esse instrumento, que pode ser preenchido de modo muito simples: apenas assinalando a resposta e respondendo em breves palavras uma ou outra questão. São apenas três páginas, a maioria para responder SIM ou NÃO.

Se possível, gostaria de receber o questionário até o dia 26 de junho, porque no dia 04 de julho apresento a primeira versão do meu texto no Gepec - o meu grupo de pesquisa - e pretendo incluir as informações acrescentadas por vocês já nesta versão preliminar.

Aproveito, por fim, para perguntar novamente, aos que ainda não me responderam, se autorizam a publicação, no texto da minha pesquisa, de trechos do que escreveram nos memoriais, com a respectiva identificação de autoria. Pretendo utilizar fragmentos dos textos de alguns de vocês como epígrafes e em citações, com os devidos créditos evidentemente.

E agradeço mais uma vez as contribuições todas - as já enviadas e estas também.

Um grande abraço

Rosaura

ANEXO 3

Questionário final, elaborado a partir dos memoriais

Nome:

Data de nascimento:

Idade:

Profissão:

Tempo na profissão:

Função atual:

Caso tenha religião/doutrina espiritual, indique qual e se você é () um praticante eventual / ou () um praticante dedicado:

1. Você escolheu conscientemente a sua profissão? () SIM / () NÃO, a opção foi circunstancial.

2. Você se considera um militante na profissão*?

*Pessoa que, mais do que profissional competente, não poupa esforços, nem recursos e nem tempo para desenvolver um trabalho de qualidade, é propositiva, consegue interferir no contexto e nos rumos da instituição e, exatamente por isso, em geral, funciona como referência ou liderança para os pares. Pessoa que toma o trabalho como projeto de vida.

() SIM / () NÃO

3. Você considera que tem uma ambição profissional positiva? () SIM / () NÃO

4. As circunstâncias da vida acentuaram em você a necessidade de reconhecimento pessoal e/ou profissional? () SIM / () NÃO, considero essa necessidade similar à de qualquer pessoa.

5. Em seu trabalho, você já passou pela situação de só depois de muito tempo se sentir capaz de pôr em prática os conhecimentos adquiridos, mesmo estando conceitualmente de acordo com eles e não havendo qualquer objeção? () SIM / () NÃO

6. Para você, a aproximação e a coerência entre o discurso e a ação () é uma impossibilidade na prática / () é uma perspectiva a considerar / () é uma 'marca registrada', da qual não conseguiria se livrar mesmo que quisesse () / () Outro:

7. No seu caso, se essa coerência existe, deve-se () à consciência adquirida por contradições próprias de uma história de vida difícil (injustiça, preconceito etc) / () à formação política / () à sólida formação intelectual / () aos valores éticos cultivados na religião/doutrina espiritual / () ao fato de ter que se afirmar pela coerência, por razões familiares ou pelo convívio numa determinada comunidade / () Outros:

8. A fé e/ou a religião ocupam lugar muito privilegiado em sua vida? () SIM / () NÃO

9. Em caso afirmativo, trata-se de () uma 'herança de família' / () ou resposta a uma busca pessoal por cultivar a espiritualidade e/ou por conforto psicológico?

10. Sua atuação implica responder a necessidades das pessoas com quem trabalha ou a quem a sua prática profissional se destina? () SIM / () NÃO, no meu caso, considero ajustar a atuação profissional a esse tipo de variável externa uma restrição inadequada.

11. Você já se sentiu 'desencaixado', insatisfeito ou injustiçado em alguma instituição que tenha trabalhado? () SIM / () NÃO

12. Em caso afirmativo, o que fez? () Tentou transformá-la / () Pediu transferência / () Pediu demissão / () Foi demitido / () Outro:
13. No seu caso pessoal, a questão financeira é uma razão considerável para fazê-lo permanecer numa instituição que lhe provoca indignação e/ou mal estar e na qual não há qualquer possibilidade de interferir? () SIM / () NÃO
14. Se NÃO, como você resolveria a questão financeira, uma vez que esta é uma das razões fundamentais que nos faz trabalhar? Que tipo de opções você teria?
15. O que lhe faria permanecer numa instituição que lhe provocasse indignação e/ou mal estar e na qual não há qualquer possibilidade de interferir?
16. Você já saiu de um trabalho para ganhar menos em outro? () SIM / () NÃO, nunca foi necessário.
17. Em caso afirmativo, por quê?
18. Você considera que tem uma boa capacidade de analisar as peculiaridades e o funcionamento das instituições em que trabalha? () SIM () NÃO () Apenas parcialmente, pois o fato de estar imerso na realidade dificulta esse tipo de análise.
19. Você acha que as características e o modo de funcionar de uma instituição têm o poder de formar as pessoas que nela trabalham e interferir nas suas formas de atuar? () SIM / () NÃO /
20. Por quê?
21. Você em geral tem um papel relevante nas instituições em que trabalha? () SIM / () NÃO
22. Por quê?
23. Você viveu situações em que precisou demonstrar competência no trabalho (e conseguiu) embora não estivesse preparado, a priori, para desenvolvê-lo? () SIM / () NÃO
24. Você é movido por grandes desafios e tem um gosto especial por eles? () SIM / () NÃO
25. O que é o melhor de uma instituição (da perspectiva de quem nela trabalha)?
26. E o pior?
27. O que você considera um contexto favorável para o desenvolvimento profissional numa instituição?
28. Que tipo de perfil você considera que um coordenador de equipe/de trabalho deve ter?
29. O seu curso de formação profissional instrumentalizou você para o desempenho de suas funções?
- () SIM / () NÃO
30. Em caso negativo, por quê?
31. O que a Universidade representou para você do ponto de vista pessoal e profissional?
32. Sua família (ou algum familiar) exerceu influência positiva em valores que dizem respeito, ainda que indiretamente, à sua profissão? () SIM / () NÃO / () Ao contrário, atrapalhou.
33. Suas raízes/características familiares têm a ver com quem você é profissionalmente?
- () SIM / () NÃO
34. Você já militou (ou milita) em algum movimento social? () SIM / () NÃO
35. Em caso afirmativo, qual foi/é?
36. Houve algum coletivo, grupo ou parceria que tenha sido absolutamente fundamental **para a sua formação**? () SIM / () NÃO, não houve oportunidade de participar de situações desse tipo.

37. Caso concorde com os tópicos abaixo, enumere em ordem crescente (o mais importante primeiro) o que você considera como as possibilidades mais favorecidas num grupo de formação:

- () se constituir num espaço de amizade, ou seja, num contexto afetivamente favorável para o desenvolvimento pessoal e profissional
- () lidar com os não-saberes
- () coletivizar os saberes individuais
- () construir a identidade profissional
- () desenvolver autonomia intelectual
- () ampliar a consciência política
- () potencializar a compreensão da realidade
- () desenvolver uma atitude investigativa
- () refletir sobre a prática profissional
- () re-significar os conhecimentos adquiridos na Universidade
- () favorecer a 'saúde profissional', por contribuir para uma análise distanciada da realidade vivida
- () adquirir maior segurança para atuar
- () reforçar as próprias convicções
- () Outros:

38. Você faz essas afirmações () por conta da própria experiência / ou, caso não as tenha tido, () por acreditar que assim deveria ser.

39. Você teve parceiros que foram fundamentais para a sua formação e/ou que te ajudaram muito na **atuação profissional**? () SIM / () NÃO

40. Em caso afirmativo, esses parceiros foram:

() professores / () formadores / () amigos / () colegas de trabalho / () apenas os autores dos livros lidos / () outros:

41. Você considera que o convívio com idéias, opiniões e atitudes diferentes representa um contexto formativo (seja porque é preciso debater, encontrar argumentos, resistir a posições injustas ou enfrentar a resistência daqueles que se pretende convencer das próprias idéias / ou seja porque simplesmente estão dadas ou são complementares)? () SIM / () NÃO, porque esse tipo de situação nos faz funcionar com uma performance que não é a melhor possível.

42. Você acha que a necessidade e ou urgência de resolver muitos problemas ao mesmo tempo e/ou problemas complexos representa um contexto formativo? () SIM / () NÃO, porque esse tipo de situação nos faz funcionar com uma performance que não é a melhor possível.

43. Você faz essas afirmações () por conta da própria experiência / ou, caso não as tenha tido, () por suposição.

44. Enumere em ordem crescente os itens que se seguem, caso tenham sido extremamente importantes para a sua formação como pessoa:

- estudo
- leitura de literatura
- filmes
- teatro / músicas
- escrita pessoal, ainda que não compartilhada (diários, cartas, escritos/poemas para guardar)
- análise / psicoterapia
- conversa/discussão com amigos e pessoas que você considera referência

45. Essas oportunidades aconteceram desde a infância/adolescência / ou só depois de adulto.

46. O que te mobilizou/mobiliza a estudar? Enumere em ordem crescente:

- a necessidade de imprimir qualidade à prática profissional
- a insatisfação com os resultados do trabalho
- o hábito / o 'vício'
- o desejo de ampliar a compreensão da realidade

47. Você se considera uma pessoa com enorme curiosidade, desejo e disponibilidade para a aprender? SIM / NÃO, nada além do esperado de qualquer pessoa que pretende se manter atualizada.

48. Sua experiência de aluno lhe fez ser/pensar em ser um professor muito diferente dos seus, para garantir aos alunos uma condição outra, melhor do que a que viveu? SIM / NÃO, tive boas experiências como aluno.

49. Que experiências de formação foram mais importantes para você do ponto de vista profissional? Por quê?

50. Qual dessas expressões (uma apenas) representa o que você considera fundamental na vida? busca constante de felicidade / realização dos sonhos/dos ideais / prazer de viver / gratificação pessoal / auto-realização / Outra:

51. Até escrever o memorial (e/ou responder a este questionário), você já havia pensado profundamente nas experiências que foram mais formativas para você do ponto de vista pessoal e profissional? SIM / NÃO / SIM, mas não de forma muito abrangente.

52. O exercício de narrar parte de sua história ampliou a sua consciência de quem você é / ou você já havia feito essa reflexão anteriormente e apenas registrou o que já sabia?

53. Você acha que os profissionais e as instituições precisam utilizar instrumentos de registro (ou aperfeiçoá-los) para documentar o que fazem? SIM / NÃO

54. Em caso afirmativo, por quê?

55. Conforme já combinado, autorizo a utilização de trechos do meu texto (memorial, respostas acima ou e-mails), se necessário, com a respectiva indicação de autoria, no texto final da pesquisa SIM / NÃO

ANEXO 4

Carta-síntese informando aos sujeitos as conclusões parciais, solicitando posicionamento a respeito

Campinas, junho de 2007

Caros colegas, sujeitos/colaboradores de minha pesquisa,

Antes de mais nada, devo dizer que esta é a última vez que incomodo vocês com pedidos relacionados à minha pesquisa e, como sempre, já vou dizendo que a resposta à solicitação de agora representa uma contribuição importantíssima...

O trabalho está acabando, pelo menos por agora. Como muitos de vocês já sabem, a defesa da dissertação de mestrado será no dia 30 de agosto, às 14 horas, na Unicamp - e para esse 'encontro' estão todos convidados. Depois, claro, teremos festa, qualquer que seja o resultado.

O Professor Rui Canário, da Universidade de Lisboa, estará conosco novamente, como parte da Banca, bem como a Professora Renata Barrichelo Cunha, agora docente da Unesp de Rio Claro e ainda colaboradora do Gepec. Desta vez, contaremos também com a Professora Ana Aragão, da Faculdade de Educação da Unicamp, como titular - e a Professora Ângela Soligo, que integrou a Banca de Qualificação, agora será suplente.

Portanto, para além da análise do meu trabalho de pesquisa, se as coisas acontecerem à semelhança do momento da Qualificação, a Defesa será certamente uma oportunidade de aprendizagem para todos nós.

Não deixem de vir, se puderem.

Mas a razão principal que mobilizou a escrita desta carta neste momento é a seguinte:

Desde o início do trabalho, por sugestão do professor Luís Carlos de Freitas, estava indicada a possibilidade de um procedimento chamado *member check*, semelhante ao que outros autores chamam de 'entrevista recorrente'. De modo geral, em um e em outro caso, a idéia é verificar o que os sujeitos da pesquisa pensam do que foi compreendido pelo pesquisador sobre o que disseram quando falaram ou escreveram suas idéias, opiniões ou o que for.

É o que pretendo fazer agora de modo mais sistematizado. Sim, porque, em uma certa medida, o questionário que enviei a vocês em junho de 2006 (e que a maioria me devolveu respondido) já era uma forma de mostrar como interpretei o que todos me disseram nos memoriais, à medida que os itens foram elaborados a partir do que li nos textos que vocês me mandaram.

Pois bem, agora, depois de tabular os itens do questionário, apresento algumas conclusões para que vocês se posicionem em relação à análise que me foi possível do que vocês me disseram: se procede ou se precisa ser complementada, reformulada ou totalmente revista.

Assim, gostaria que me enviassem uma opinião geral sobre o que escrevi: sobre o que 'assinam embaixo' e sobre o que não concordam, o que perceberam que falta, o que precisa ser mais bem explicado, o que a vocês parece esquisito ou coisa que o valha.

Será que podem me ajudar mais uma vez?

Espero, claro, que sim. E peço antecipadamente desculpas por não ter enviado esta carta antes, mas o fato é que o excesso de projetos profissionais com os quais estou envolvida não me permitiu a necessária dedicação aos encaminhamentos finais da pesquisa antes, o que estou fazendo somente agora.

A princípio, uma apresentação sobre o perfil geral do grupo de sujeitos a que vocês todos pertencem:

A idade varia de 25 a 70 anos, sendo que a maioria está na faixa dos 35/50. Há profissionais de outras áreas, mas o grupo é majoritariamente da educação, quase todos exercendo hoje funções de formadores, portanto, não-docentes. Quanto à opção religiosa, há uma grande diversidade: os que nada indicam (a maioria), o que faz crer que não são adeptos de nenhuma religião, os que dizem ser praticantes dedicados (no caso, o maior número é de protestantes, havendo também católicos, espíritas e do candomblé) e um ou outro que diz ser praticante eventual. Quanto à militância em movimentos sociais e associações, são vários os que afirmam ser ou ter sido militantes e, nesse caso, a diversidade não é muito grande em relação aos tipos - movimento estudantil, movimento sindical, movimento negro, movimento de mulheres, partidos e outros grupos mais específicos - e tudo parece indicar que, em qualquer situação, são todos defensores de posições progressistas.

Quase todos colocam que a realização dos sonhos/ideais e o prazer de viver são o mote na vida (outros usam outras explicações semelhantes); são instigados pelos desafios e têm grande curiosidade para aprender; afirmam que as coisas que dizem no questionário são baseadas na própria experiência; e alguns dos que são professores, que tiveram experiências negativas como alunos, contam que essa circunstância suscitou o desejo de ser um professor diferente dos que tiveram.

Todos se consideram 'militantes da profissão', segundo a definição abaixo (apresentada no questionário), que, conforme sempre enfatizei, não coincide necessariamente com a militância em movimentos sociais: *'pessoa que, mais do que profissional competente, não poupa esforços, nem recursos e nem tempo para desenvolver um trabalho de qualidade, é propositiva, consegue interferir no contexto e nos rumos da instituição e, exatamente por isso, em geral, funciona como referência ou liderança para os pares. Pessoa que toma o trabalho como projeto de vida.'*

Quanto à escolha da profissão, alguns colocam que foi circunstancial e outros que foi uma opção consciente, mas isso não me pareceu relevante para a temática da pesquisa, uma vez que a condição de 'militantes' propositivos nas instituições de trabalho não pareceu ter qualquer relação com o fato de que uns escolheram a dedo a área de atuação e outros não. Essa característica pareceu, isso sim, ser fruto de outras circunstâncias da história de vida de cada um e da busca constante por aproximação e coerência entre o discurso e a ação - geralmente indicada como uma 'marca registrada' ou como uma meta, uma perspectiva, na vida. Coerência que, segundo revelam, deve-se a vários fatores, mais ou menos nesta ordem: necessidade de se afirmar desse modo por razões familiares ou pelo convívio numa determinada comunidade; consciência adquirida por contradições próprias de uma história de vida difícil (injustiça, preconceito etc); formação política; valores éticos cultivados na religião/doutrina espiritual; e sólida formação intelectual (este último é um fator que aparece com menor incidência).

Os que trabalham na área da educação afirmam que sua atuação pressupõe responder a necessidades das pessoas com as quais trabalham ou a quem a sua prática profissional se destina, o que mostra uma perspectiva de ação profissional, como eu diria, 'ajustada' às necessidades.

De modo geral, a questão financeira não é apontada como uma razão considerável para permanecer em uma instituição que provoque indignação e/ou mal estar e na qual não haveria qualquer possibilidade de interferir - a eventualidade de permanecer numa situação desse tipo quase sempre está relacionada à falta total de outra alternativa ou de alternativa melhor. Diante

da pergunta 'como você resolveria a questão financeira, uma vez que esta é uma das razões fundamentais que nos faz trabalhar?', a resposta foi principalmente a busca por outra instituição e/ou o trabalho autônomo (dando aulas particulares, assessoria e coisas do tipo). A mim pareceu que o tipo de perfil do grupo - a maioria da educação, atuando como formadores - indica que se trata de profissionais que, sem muito transtorno, encontrariam possibilidades alternativas de trabalho, a quem a perda de um emprego não representaria um desastre, como ocorre, por exemplo, em áreas muito especializadas ou que valorizam apenas pessoas jovens.

Alguns, inclusive, colocam que já saíram de um trabalho para ganhar menos em outro, por conta, quase sempre, de condições institucionais inaceitáveis e nas quais não tinham nenhum poder de interferência.

Todos se consideram com boa/razoável capacidade de analisar as peculiaridades e o funcionamento das instituições em que trabalham, ainda que de modo parcial, por conta de estarem imersos na realidade, o que eventualmente pode dificultar esse tipo de análise.

Todos afirmam que as características e o modo de funcionar de uma instituição tem o poder de formar as pessoas que nela trabalham e influenciar suas formas de atuar, por razões muito semelhantes embora postas em palavras diferentes. Algumas dessas razões que 'reúnem' as demais: a instituição em que se trabalha é a referência de atuação profissional; o funcionamento de uma instituição gera uma cultura que, em certa medida, interfere na ação das pessoas e em sua formação; nos formamos também em contextos de trabalho; se permanecermos um tempo significativo de nossa vida num determinado ambiente, é impossível que as expectativas que nele se estabelecem, seus limites e possibilidades não nos (trans)formem em algum grau; o funcionamento de um grupo de trabalho é muito importante para construir e validar ou não determinadas atitudes; as pessoas se frustram, se decepcionam, desanimam ou, ao contrário, acreditam, encantam-se, empolgam-se com as peculiaridades inerentes às instituições em que trabalham e isso parece se refletir em sua prática profissional e até mesmo nas relações interpessoais.

Todos dizem ter um papel relevante nas instituições em que trabalham - seja por conta do compromisso profissional, da dedicação, da disponibilidade para aprender, das posições defendidas, do fato de ser propositivo, de compreender as necessidades das pessoas com quem trabalha e ter respeito por elas, seja pela combinação dessas características todas.

O melhor nas instituições, da perspectiva de quem nela trabalha, segundo as opiniões apresentadas, tem a ver com valores como: cooperação, gestão democrática, transparência, investimento nas pessoas, reconhecimento do trabalho, ética e justiça nas relações. O pior tem a ver com valores considerados negativos, como: desrespeito, prepotência, jogo de interesses dos que detém o poder, corrupção, competição pela competição, falta de informação, exigências desacompanhadas das necessárias condições para obter o que se exige. O grupo defende que um contexto favorável ao desenvolvimento profissional passa por: clima propício ao desafio, à aprendizagem, à parceria, ao diálogo, à escuta, ao 'alimento' do desejo, à igualdade, à pesquisa, à formação; um contexto em que as pessoas se sintam instigadas a contribuir e percebam que as condições objetivas para o desenvolvimento profissional estão minimamente garantidas do ponto de vista institucional.

Quanto ao curso de formação na Universidade, praticamente todos dizem que este não instrumentalizou para o seu desempenho no trabalho - a maioria se refere ao curso de Pedagogia. As principais razões colocadas: o curso opera com uma realidade que não existe, falta relação com a prática real, não supera a dicotomia prática/teoria, nele prioriza-se conhecimentos genéricos, é muito difícil a transposição para a prática profissional do que foi teoricamente abordado na Universidade, o currículo é precário... Uma das falas mais impactantes a esse respeito: *'o curso de Pedagogia passou em branco na minha vida, somente no último ano conheci duas professoras que de fato mudaram a minha perspectiva como pedagoga'*.

Entretanto, quase todos demonstram ter claro o papel da Universidade em sua formação. A despeito da contradição de não formar para o exercício da profissão, é possível inferir que a Universidade contribuiu indiretamente, de algum modo, para o desenvolvimento pessoal, uma vez que são apontadas como contribuições: a ampliação do horizonte de possibilidades sob vários aspectos; a oportunidade de aprofundar o processo de auto-conhecimento e o interesse pela pesquisa; o fato poder contar com referências teóricas; a necessidade de fazer escolhas, principalmente pela falta de qualquer ajuda; a participação em movimentos estudantis e em atividades culturais, dentre outras dessa natureza. Alguns apontam que a conquista de um diploma para trabalhar na educação ou avançar no plano de carreira são aspectos a destacar; outros colocam que o ingresso em uma universidade pública e/ou reconhecida como de boa qualidade (quando foi esse o caso) representou uma enorme vitória pessoal frente ao desafio que era entrar em uma instituição assim; outros comentam o fato de terem se ampliado as oportunidades no mercado de trabalho. Aqui também há uma fala muito representativa de outras, semelhantes: *'Do ponto de vista pessoal, foi simplesmente maravilhoso: eu era uma menina da Zona Norte, com relações extremamente bairristas e limitadas, e a faculdade abriu meu horizonte de relações - conheci gente igual e gente diferente, estudei na época do Básico na PUC-SP, tive professores maravilhosos... O problema é que isso não tinha nada a ver com o curso de Pedagogia, que eu considerei chatíssimo'*.

Quase todos contam que tiveram um coletivo, um grupo, uma forma de parceria ou parceiros que foram absolutamente fundamentais para a formação e a atuação profissional. Dentre os tipos de parceiros, são destacados: formadores, professores, colegas de trabalho, amigos, autores dos livros lidos, familiares da área da educação e alunos (esses últimos, no caso dos profissionais da educação).

Dentre as características positivas de um grupo de formação, apresentadas no questionário, a possibilidade de refletir sobre a prática profissional é, pela ordem, o primeiro item escolhido pela maioria. Em seguida, aparece, como demais ganhos adicionais, a oportunidade de: construir a identidade profissional; desenvolver uma atitude investigativa; adquirir maior segurança para atuar; coletivizar os saberes individuais; lidar com os não-saberes; desenvolver autonomia intelectual; ampliar a compreensão da realidade; desfrutar de um espaço de amizade, ou seja, um contexto afetivamente favorável para o desenvolvimento pessoal e profissional; manter a 'saúde profissional', por conta do exercício de análise distanciada da realidade vivida; reforçar as próprias convicções; expandir a consciência política; re-significar os conhecimentos adquiridos na Universidade.

O convívio com idéias, opiniões e atitudes diferentes foi considerado um contexto formativo - tanto nas situações em que é preciso debater, encontrar argumentos, enfrentar posições injustas e/ou resistências, como nas situações em que as opiniões simplesmente estão dadas como diferentes e/ou são complementares. De qualquer modo, há o destaque para a importância de não estar sozinho nessas circunstâncias e para o fato das situações de embate, de confronto, não serem as mais 'saudáveis' e adequadas para lidar com as diferenças. Também a necessidade e/ou urgência de resolver muitos problemas ao mesmo tempo, e/ou problemas complexos, foi considerada um contexto formativo, embora nem sempre emocionalmente confortável ou gratificante.

Dentre as experiências de formação que foram mais significativas do ponto de vista profissional, aparecem como principais: o trabalho em uma instituição com um projeto de vanguarda e um coletivo forte; um grupo de formação pautado na reflexão teórica sobre a prática profissional; o planejamento e o desenvolvimento do trabalho em parceria com um colega experiente; a própria prática profissional. As razões apresentadas para justificar essas preferências: a potencialidade que a experiência vivida representou para a aprendizagem; o fato de se sentir recompensado e estimulado por aprender; a possibilidade de desfrutar de um espaço de acolhimento da diferença, das relações, do conhecimento e do não-saber; a oportunidade de conviver com um tipo de

profissional-referência que ensinou muito sobre o que é ser um profissional da educação, a ampliação da visão sobre a profissão e seu papel social.

Dos espaços/oportunidades de formação importantes, aparecem com destaque: o estudo e a conversa/discussão com amigos e pessoas considerados como referência, seguidos da leitura de literatura, e, depois, escrita pessoal, ainda que não compartilhada (diários, cartas, escritos para guardar), filmes, psicoterapia, teatro, músicas. Há casos em que algumas dessas conquistas aconteceram já na vida adulta, seja por conta do ingresso na Universidade ou na vida profissional.

Em relação ao estudo, as justificativas, pela ordem, são as seguintes: a necessidade de imprimir qualidade à prática profissional, o desejo de ampliar a compreensão da realidade, o hábito ou o 'vício', a insatisfação com os resultados do trabalho. Em geral, a importância de estudar está muito vinculada, ainda que indiretamente, à qualidade da atuação profissional.

Por fim, quase todos que escreveram o memorial colocam que o exercício desse tipo de escrita (bem como a resposta ao questionário posterior, no caso dos que o fizeram) representou uma oportunidade de pensar mais profundamente nas experiências que foram formativas ao longo da vida e que a necessidade de narrar uma parte de sua história reafirmou/ampliou a consciência de si mesmo. E concordam que os profissionais e as instituições precisam utilizar instrumentos de registro (ou aperfeiçoá-los) para documentar o que fazem, especialmente porque a escrita potencializa a reflexão sobre a prática, porque a reflexão por escrito é muito mais elaborada e favorece a tomada de consciência, e também para combater o que foi chamado de 'amnésia histórica', por contribuir para a preservação da memória e para a consolidação da identidade da instituição e da profissão.

Em linhas gerais, é isso.

Se puderem, gostaria de uma resposta nos próximos dias, pois estou com o tempo muito apertado para a finalização do texto. Pode ser apenas uma frase contendo a opinião de vocês, como eu disse, de preferência, não só sobre os pontos convergentes, mas também sobre os eventuais 'defeitos' dessa pré-análise. O que preciso, ao fim e ao cabo, é saber se esse conjunto de indicações, que vai compor parte considerável da análise dos dados, é representativo do que vocês relataram.

Conforme já coloquei anteriormente, a perspectiva - baseada na experiência de vocês e na fundamentação teórica que utilizei como referência - é apresentar, aos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas na educação, um conjunto de 'recomendações' sobre como favorecer contextos formativos que possam de fato contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, de modo a favorecer uma relação criativa com o trabalho, parcerias solidárias com os pares e o compromisso com os resultados que tanto desejamos para a educação.

Um grande abraço a todos.

Antecipadamente agradeço - e já estou aguardando as opiniões de vocês.

Rosaura Soligo

ANEXO 5

Resposta à carta-síntese - diálogo intertextual de duas pesquisas

Rio, 15/06/07.

Querida Rosaura,

Encontrei, em suas considerações, muitos pontos em comuns com os que eu aponto na minha dissertação de mestrado. Por isso, resolvi que ia opinar tentando estabelecer um breve diálogo entre o seu trabalho e o meu. Infelizmente tenho pouco tempo para fazer como gostaria... Mas, vou apontar pelo menos os pontos principais, trazendo partes do texto da dissertação¹:

Quase todos colocam que a realização dos sonhos/ideais e o prazer de viver são o mote na vida (outros usam outras explicações semelhantes); são instigados pelos desafios e têm grande curiosidade para aprender; afirmam que as coisas que dizem no questionário são baseadas na própria experiência (...)

O desafio, como agente mobilizador, e a curiosidade são aspectos importantes no resultado da minha pesquisa:

Outro aspecto importante na sustentação da vontade de aprender dos professores do CAC é a curiosidade. A curiosidade provoca o suspeitar². É por meio da suspeita que nasce o desejo de espionar.³ Quando se espiona, encontra-se coisas que nem sempre compreendemos. É na tentativa de explicá-las, de encontrar respostas para as dúvidas, que se vai aprendendo (ROSA, 2002:58).

Quanto à escolha da profissão, alguns colocam que foi circunstancial e outros que foi uma opção consciente, mas isso não me pareceu relevante para a temática da pesquisa

Embora eu não tenha tratado desta questão, durante as entrevistas com os sujeitos da minha pesquisa, ficou revelado que alguns não tinham a profissão docente definida *a priori*. E de fato, isto não fez nenhuma diferença em relação aos que já tinham a profissão como objetivo.

¹ ROSA, M. *Uma história de buscas e desafios: a formação dos professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - CAC*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

² Julgar com certa base; supor com dados mais ou menos seguros; conjecturar. (Dicionário Aurélio Século XXI).

³ No sentido de espreitar; olhar atentamente; contemplar; observar; investigar minuciosamente; indagar; analisar, estudar; prever intuitivamente; adivinhar; observar o que alguém faz. (Dicionário Aurélio Século XXI).

O funcionamento de uma instituição gera uma cultura que, em certa medida, interfere na ação das pessoas e em sua formação; nos formamos também em contextos de trabalho; se permanecermos um tempo significativo de nossa vida num determinado ambiente, é impossível que as expectativas que nele se estabelecem (...)

No meu trabalho, trato da cultura colaborativa que é a marca da instituição pesquisada, o CAC:

Imbernón (2000), ao falar sobre a importância da formação do professor estar associada a uma cultura colaborativa, aponta o conceito de autonomia na colegialidade em que a autonomia de cada professor só é compatível se vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder organizativo, enfim, a um compromisso que vá além do técnico para afetar os âmbitos do pessoal, do profissional e do social.

A trajetória da formação dos professores, no CAC, envolveu a construção de uma autonomia que se constituía no e a partir do coletivo. Se no início havia uma dependência da ajuda do grupo para a tomada de todas as decisões, é o próprio processo de reflexão neste grupo que vai permitindo decidir, com cada vez mais segurança, quando se está só. O que parece acontecer é que, quanto maior for o envolvimento no coletivo, maior é a segurança que permite decisões mais autônomas. O projeto comungado pelo coletivo vai se constituindo e se incorporando em cada sujeito e afetando os aspectos não só profissionais, mas também pessoais e sociais no sentido que Imbernón aponta. Portanto, quando se fala em autonomia, no CAC, não significa cada um por si e ninguém se mete, pelo contrário, significa a capacidade de atuar em função do objetivo comum do grupo e que se constitui também no objetivo individual.

No transcorrer da ação do CAC, o conhecimento vai se construindo na relação entre os sujeitos e destes com o objeto a conhecer, que, no caso, é a própria ação pedagógica.

Por outro lado, a constituição da equipe de educação está, desde o início, comprometida com o partilhar de experiências, sejam elas entre professores da instituição ou de outras instituições. Esta é a própria essência do seu trabalho e está declarada nos princípios da área de educação, entre os quais um se destaca: partilhar e divulgar todo o conhecimento construído o máximo possível, buscando democratizar as informações e compartilhar a experiência. (ROSA, 2002:40).

A aprendizagem constituída a partir de um coletivo tornou-se, além de um objetivo, uma prática. Primeiro, por se colocar à instituição pelas pessoas que participaram de sua construção e, segundo, pelo contágio que este grupo provocava nas que foram se envolvendo posteriormente. (ROSA, 2002:41).

Quanto ao curso de formação na Universidade, praticamente todos dizem que este não instrumentalizou para o seu desempenho no trabalho - a maioria se refere ao curso de Pedagogia. As principais razões colocadas: o curso opera com uma realidade que não existe, falta relação com a prática real, não supera a dicotomia prática/teoria, nele prioriza-se conhecimentos genéricos, é muito difícil a transposição para a prática profissional do que foi teoricamente abordado na Universidade, o currículo é precário... Uma das(...)

Entretanto, quase todos demonstram ter claro o papel da Universidade em sua formação(...)

Durante as entrevistas que realizei, há vários comentários sobre a ineficiência da Universidade em subsidiar o estudante para a prática profissional. A dicotomia entre prática e teoria é apontada por todos. O que me faz crer que há um conhecimento específico, de cunho didático, que emerge da prática e que este conhecimento necessita da prática real na sala de aula para ser construído. Assim, creio ser fundamental que as faculdades de educação contem com professores que atuem também no primeiro segmento do ensino fundamental, ou, no mínimo, que estejam muito próximos a trabalhos desenvolvidos nessas turmas. Nesse sentido, tenho muitas falas de professores, registradas em grupos de formação continuada com os quais trabalho, e também registradas pelas colegas do Colégio de Aplicação da UERJ e do CAC, que me ajudam a sustentar esta idéia. Mas, por enquanto essa é apenas uma crença...

Quanto ao papel importante da Universidade, embora mais propriamente no sentido do potencial que ela tem, alguns professores dizem que a ela retornaram para mostrar uma outra prática, uma outra forma de agir. Questionam e sugerem mudanças na abordagem acadêmica.

Quase todos contam que tiveram um coletivo, um grupo, uma forma de parceria ou parceiros que foram absolutamente fundamentais para a formação e a atuação profissional. Dentre os tipos de parceiros, são destacados: formadores, professores, colegas de trabalho, amigos, autores dos livros lidos, familiares da área da educação e alunos (esses últimos, no caso dos profissionais da educação).

Esta é uma marca característica na minha dissertação: a constituição de um coletivo e, nessa constituição, o estabelecimento de relações de parceria:

Para os professores do CAC, o tipo de relação que se estabelece entre eles é determinante para o desenvolvimento do exercício da profissão. Um outro sujeito é constante nas falas dos entrevistados. É destacada a importância tanto de um parceiro mais experiente, que assume o papel de um orientador, quanto de um parceiro em iguais condições dentro da instituição, ou seja, um outro professor que esteja regendo turma e tenha ainda conflitos semelhantes. (ROSA, 2002:33).

A trajetória dos professores no CAC é totalmente marcada pela relação com o coletivo. Eles discutem, apóiam-se e atuam em diferentes papéis na formação de cada um (ROSA, 2002:37).

Os alunos também são apontados como participantes ativos no processo de formação dos professores, inclusive com grande influência nas leituras que realizam.

... acreditam, encantam-se, empolgam-se com as peculiaridades inerentes às instituições em que trabalham e isso parece se refletir em sua prática profissional e até mesmo nas relações interpessoais. (...)

Minha pesquisa surge exatamente em função dessa questão, o que, no processo dos professores no CAC, provocou uma relação de encanto tão grande que faz com que eles, mesmo depois que se distanciam de lá, ainda considerem essa instituição a mais importante de suas vidas.

(...) o melhor nas instituições, da perspectiva de quem nela trabalha, segundo as opiniões apresentadas, tem a ver com valores como: cooperação, gestão democrática, transparência, investimento nas pessoas, reconhecimento do trabalho, ética e justiça nas relações...

(...) o grupo defende que um contexto favorável ao desenvolvimento profissional passa por: clima propício ao desafio, à aprendizagem, à parceria, ao diálogo, à escuta, ao 'alimento' do desejo, à igualdade, à pesquisa, à formação; um contexto em que as pessoas se sintam instigadas a contribuir e percebam que as condições objetivas para o desenvolvimento profissional estão minimamente garantidas do ponto de vista institucional. (...)

Dentre as características positivas de um grupo de formação, apresentadas no questionário, a possibilidade de refletir sobre a prática profissional é, pela ordem, o primeiro item escolhido pela maioria. Em seguida, aparece, como demais ganhos adicionais, a oportunidade de: construir a identidade profissional; desenvolver uma atitude investigativa; adquirir maior segurança para atuar; coletivizar os saberes individuais; lidar com os não-saberes; desenvolver autonomia intelectual; ampliar a compreensão (...)

Eis alguns trechos a esse respeito, no registro da minha pesquisa:

Portanto, a percepção de ver o erro sob outra dimensão, aprender a valorizá-lo e a lidar com ele está presente desde os primórdios do CAC. Isto parece ser um elemento facilitador para os professores que foram se incorporando ao longo dos anos à instituição.

A segurança de ter a permissão para errar provoca no professor um certo conforto que vai se solidificando na incorporação do erro como sendo necessário ao processo de sua aprendizagem e se fortalecendo na relação de confiança junto ao coletivo que o acompanha, o respeita e tem como missão ajudá-lo a avançar. (ROSA, 2002:75).

A equipe de educação tinha clareza de que construir um espaço seguro, saudável e valorizado de reflexão sobre os erros era fundamental para que os propósitos do CAC fossem alcançados: construir conhecimentos e compartilhá-los. O espaço de reflexão era, portanto, um espaço de relação entre pessoas em diferentes momentos na trajetória profissional e com diferentes experiências. (ROSA, 2002:76).

O coletivo, no CAC, parece se constituir numa comunidade de saber, que, perseguindo objetivos compartilhados, opera reciprocamente e se sustenta com a vontade de aprender que é mantida pela própria relação do grupo, pela curiosidade, pela escolha de modelos referenciais, pelo desejo de ser bom profissional. Vontade de aprender que surge por meio do encantamento e se multiplica no prazer alcançado na visibilidade da ação.

O encantamento e o prazer do fazer pedagógico não acontecem apenas individualmente com os membros da equipe. Eles são apresentados como conquista do próprio grupo, conforme o Relatório de Educação de 1995, apresentado à assembléia dos sócios do CAC:

É momento de celebração! Celebrar as conquistas deste ano. Conquistas que se tornam realidade, porque se construiu o espaço do sonho. Sonhos que deixam de ser utopias e se tornam realidade, por encantamento! Não aquele encantamento que coloca diante de nós a fada

madrinha com sua varinha de condão, mas aquele que nos contagia, nos seduz pelo prazer de fazer. Fazer pedagógico! Prazer, conquistado não meramente pelo discurso da vontade, mas pela ação que implica em resgatar ao professor o seu verdadeiro papel, na busca da competência profissional, no espírito investigador, no estudo sistemático, no registro da experiência, na análise constante, no acompanhamento das pesquisas pedagógicas e descobertas científicas.(...) Prazer que faz enfrentar inúmeras dificuldades e não desistir, porque não está perdida a capacidade de sonhar! (p. 1) (ROSA, 2002:65).

O convívio com idéias, opiniões e atitudes diferentes foi considerado um contexto formativo - tanto nas situações em que é preciso debater, encontrar argumentos, enfrentar posições injustas e/ou resistências, como nas situações em que as opiniões simplesmente estão dadas como diferentes e/ou são complementares. De qualquer modo, há o destaque para a importância de não estar sozinho nessas circunstâncias e para o fato das situações de embate, de confronto, não serem as mais 'saudáveis' e adequadas para lidar com as diferenças. Também a necessidade e/ou urgência de resolver muitos problemas ao mesmo tempo, e/ou problemas complexos, foi considerada um contexto formativo, embora nem sempre emocionalmente confortável ou gratificante.

Aqui é importante diferenciar duas ações distintas, embora relacionadas, que identifiquei na pesquisa: o agir em relação às questões da própria instituição como um todo e o agir em relação às questões específicas do trabalho pedagógico. De fato, mesmo em uma instituição onde as relações e objetivos eram comuns e não havia problemas de relacionamento entre as pessoas e a instituição, o peso de ter que resolver muitas coisas de ordem administrativa e financeira era enorme. E, apesar da oportunidade de aprendizagem, não era isso o que agradava o grupo. Por outro lado, o agir na urgência, característica de vários momentos em sala de aula, era visto como uma angústia prazerosa, onde se revelavam aprendizagens e ausências:

A prática exige ação. E ação pedagógica só existe na prática. Neste sentido, um tipo de relação que se estabelecia no coletivo estava voltada para se pensar o que fazer na sala de aula. Como se desenvolve essa atividade? Contar com a angústia de ter que ensinar, ainda que sem saber muito bem os caminhos.

O que se observa é que todos os professores estabelecem relações entre si, no seio do coletivo, para dar suporte às suas questões mais imediatas, pois como, diz a professora Dalva: a sala de aula não te permite vazio. (...)

A dinâmica da sala de aula exige um espaço de reflexão também fora dela e sobre ela. Este espaço o coletivo do CAC tentava assegurar, já que, na ação, as decisões do professor eram tomadas a partir do que ele sabia e do que ele não sabia.

A equipe de educação investia, em função disso, na ampliação dos conhecimentos dos professores a fim de favorecer a tomada de decisões cada vez mais conscientes e eficientes.

Charlot,⁴ ao tratar da urgência como uma das principais dificuldades que caracterizam a profissão de professor, vai ao encontro das palavras da professora Dalva:

Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as conseqüências da decisão de seus atos.

Por outro lado, esta ação não é vazia de saber, nem de opções epistemológicas, mesmo quando não se tem consciência delas. A tomada de decisões, no encaminhamento das questões pedagógicas, é teoria em ação, em movimento.

Portanto, o fato de haver a busca por uma ação cada vez mais consciente, em função da necessidade tanto de tornar possível a aprendizagem das crianças como de conseguir traçar um perfil de trajetória pedagógica que fosse possível discutir com outros professores, exigia aprofundamento teórico para desenvolver um pensar articulado e uma reflexão sobre este pensar. Exigia ir além da ação, para compreendê-la e torná-la cada vez mais eficaz com esta dupla intenção: favorecer a aprendizagem do aluno e a aprendizagem do professor.

Neste sentido, dar conta do imediato com eficiência exigia muito mais do que partilhar as angústias do dia-a-dia. Era também na efetiva e contínua discussão teórica, no além do imediato, que este mesmo imediato ia sendo respondido com cada vez mais autonomia. (ROSA, 2002:37-39).

experiências de formação que foram mais significativas do ponto de vista profissional, aparecem como principais: o trabalho em uma instituição com um projeto de vanguarda e um coletivo forte; um grupo de formação pautado na reflexão teórica sobre a prática profissional; o planejamento e o desenvolvimento do trabalho em parceria com um colega experiente; a própria prática profissional. As razões apresentadas para justificar essas preferências: a potencialidade que a experiência vivida representou para a aprendizagem; o fato de se sentir recompensado e estimulado por aprender; a possibilidade de desfrutar de um espaço de acolhimento da diferença, das relações, do conhecimento e do não-saber; a oportunidade conviver com um tipo de profissional-referência que ensinou muito sobre o que é ser um profissional da educação, a ampliação da visão sobre a profissão e seu papel social.

Um dos fragmentos sobre esses pontos:

É na elaboração da obra por intermédio do coletivo que a aprendizagem dos professores vai avançando. Neste coletivo se constituiu uma comunidade de aprendizes, onde os novatos encontram modelos de fazer ou saber, encontram oportunidades de imitar (imitar não como cópia, mas como atividade de reelaboração seletiva); onde há possibilidades de debates, de encantar-se e de duvidar, de experimentar e de errar, de ler e de escrever.

⁴ CHARLOT, B. "Formação de professores: a pesquisa e a política educacional". In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (orgs.) 2002. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez

Os ângulos diferenciados de visão oferecidos pela necessidade de exteriorizar idéias em práticas, “pensamentos em obras” se ampliam quando, além disso, é necessário explicitar estas práticas, a própria obra, para outros que não participaram de sua construção. Portanto, a dinâmica escolhida de trabalhar com os alunos e de trabalhar com os professores para além dos que atuavam na instituição proporcionou a possibilidade de vislumbrar estes diferentes ângulos de observação (ROSA, 2002:193).

Dos espaços/oportunidades de formação importantes, aparecem com destaque: o estudo e a conversa/discussão com amigos e pessoas considerados como referência, seguidos da leitura de literatura, e, depois, escrita pessoal, ainda que não compartilhada (diários, cartas, escritos para guardar), filmes, psicoterapia, teatro, músicas. Há casos em que algumas dessas conquistas aconteceram já na vida adulta, seja por conta do ingresso na Universidade ou na vida profissional.

Em relação ao estudo, as justificativas, pela ordem, são as seguintes: a necessidade de imprimir qualidade à prática profissional, o desejo de ampliar a compreensão da realidade...

O estudo, a leitura e a escrita são algumas das práticas que caracterizam a formação no CAC, principalmente em função de qualificar a prática profissional. Muitos professores não desenvolveram a proficiência leitora na escola básica, mas em espaços fora dela. E no que diz respeito aos procedimentos de escrita, foram desenvolvidos na vida adulta (na maioria dos casos) e muitos passaram a valorizar e realizar essa prática no CAC.

E concordam que os profissionais e as instituições precisam utilizar instrumentos de registro (ou aperfeiçoá-los) para documentar o que fazem, especialmente porque a escrita potencializa a reflexão sobre a prática, porque a reflexão por escrito é muito mais elaborada e favorece a tomada de consciência, e também para combater o que foi chamado de ‘amnésia histórica’, por contribuir para a preservação da memória (...)

A escrita é apontada em minha pesquisa como uma conquista posterior à leitura, tendo em conta as dificuldades que coloca, mas também como um recurso fundamental no processo de formação, capaz de elevar a reflexão sobre a prática pedagógica a outros patamares:

Portanto, a escrita dos professores do CAC surge para auxiliar a memória, para dar visibilidade ao trabalho por meio da difusão e para favorecer o desenvolvimento de uma outra forma de pensar. (ROSA, 2002:102).

É isso, por ora.

Um abraço

Nalu Rosa

Posfácio - Sobre a Defesa

Campinas, outubro de 2007.

Colegas,

O riso destrói as certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce vôo sobre si mesmo. O chapéu de guizos tem asas.

E não venham vocês me dizer que o riso pode ser perigoso. O riso é, certamente, ambíguo e perigoso. Como os livros, como as viagens, como os jogos, como o vinho, como o amor. Como tudo que tem valor, e o riso pode ser benéfico ou maléfico, divino ou satânico. Mas sua ambigüidade não é diferente da ambigüidade radical de qualquer experiência de formação, pelo menos quando a formação não é concebida de uma forma por demais harmoniosa, por demais construtiva, por demais linear, por demais edificante. Na formação existe, às vezes, tensão, destruição, negação. Por isso, só são formativas as experiências em que se faz a prova da própria identidade. E se o riso é perigoso, talvez o que ocorra é, simplesmente, que só na prova do perigo pode estar a verdadeira salvação. Não a salvação entendida como uma saída de emergência, ou como uma reclusão perpétua em um lugar protegido, mas a salvação da própria vida. E um pensamento que não seja capaz de enfrentar o mundo e de enfrentar-se a si mesmo, com um chapéu de guizos, talvez seja um pensamento que está a salvo. Mas não poderá se salvar de se engomar em uma gravata, em uma toga ou na batina de um pregador.

Jorge Larrosa

E, então, depois da defesa da dissertação no final de agosto, senti que era preciso escrever uma carta a mais. Esta.

Como não dizer a vocês o que aconteceu justo mesmo no momento em que tive meu trabalho de pesquisa submetido à avaliação final? Não me pareceu razoável deixar de fora o fim da história.

E então nasceu este suposto posfácio – um recurso para inserir, depois de tudo, o que não poderia ficar de fora.

A defesa foi (mais) uma experiência muito formativa. Com riso e tudo.

Havia mais de 60 pessoas presentes e para elas li uma carta sobre a pesquisa. Nada além de uma carta foi necessário para essa apresentação inicial.

Participaram de minha Banca os professores Rui Canário, Renata Barrichelo Cunha, Ana Aragão e Mirian Pacheco e o meu orientador, Guilherme do Val Toledo Prado.

Comentarei primeiro as opiniões mais elogiosas – claro – e depois as questões que foram objeto de tematização. As poucas propostas de mudança sugeridas já estão, quase todas, incorporadas nesta versão do texto.

Tal como na qualificação, a opção pela carta, como gênero válido e pertinente para o registro da pesquisa, e o tom meta-reflexivo destas correspondências foram as particularidades mais positivamente comentadas pela Banca. Ou seja, documentar a pesquisa na forma de uma narrativa pedagógica como esta, onde se explicita *a lógica do produto e a lógica do processo* (conforme palavras do professor Rui Canário) foi uma escolha muito bem recebida por todos e a avaliação, unânime, é de que essa é a maior originalidade do trabalho. Além disso, todos comentaram que o texto revela muito cuidado com o leitor – uma grande amorosidade, segundo Renata, que identifica como semelhante à que se atravessa pelos escritos de Paulo Freire! Ela acrescentou ainda um outro aspecto que considerou fundamental ressaltar: a importância de haver leitores (profissionais da educação) com status de destinatários reais para uma dissertação de mestrado – afirmou ser também esta uma singularidade do trabalho porque as dissertações e teses tradicionalmente são escritas para pesquisadores. E disse que merecia destaque a igual importância que atribuo a meus interlocutores, sejam eles os colegas, os autores, as pessoas que dizem umas poucas palavras que me servem de contribuição, pequena que seja ou possa parecer.

A opinião geral foi de que este trabalho tem nível equivalente a uma tese de doutorado.

Gratificação maior não poderia haver, percebem?

Ponham-se vocês no meu lugar...

Podem imaginar?

Então. Foi uma alegria.

Não vou me alongar com os detalhes das falas de cada um porque foram quase quatro horas de conversa da melhor qualidade sobre conteúdo-e-forma – Professor Rui, aliás, nos deu uma aula a respeito dessa relação tão delicada, argumentando que forma **É** conteúdo. Destacarei apenas alguns aspectos que considere mais relevantes para constar nesta carta.

Professor Rui apontou dois aspectos que afirmou não serem propriamente críticas, mas o que, provocado pelo texto, chamou de ‘pontos que lhe fizeram refletir’. Afirmou sua convicção de que a perspectiva, ali na Banca, era discutir para aprendermos todos e não procurar eventuais defeitos àquela altura do processo. Ou seja, fez suas críticas da forma mais generosa que se pode esperar de um interlocutor companheiro.

Um dos aspectos que enfocou é o uso da expressão ‘militância na profissão’, que ele pessoalmente não utilizaria, e já havia dito isso na qualificação, uma vez que o sentido predominante da palavra ‘militância’ é marcado pela idéia (e pela ação) de luta em favor de uma causa – o que não coincide com o sentido atribuído neste trabalho. Comentou que a alternativa de *colocar a militância entre aspas* talvez pudesse contribuir para minimizar a ambigüidade, marcando uma posição de intencionalmente re-significar o conceito, o que me pareceu uma solução pertinente, já incorporada nesta versão do texto, desde a Correspondência 1, onde justifico a escolha dessa expressão e explico a razão das aspas que passo daí por diante a agregar a ela. Sei muito bem que o Professor Rui esperava mais do que somente as aspas e a ligeira

ampliação que fiz do conceito, incluindo a perspectiva de ‘trabalho não-alienado’, tal como ele defende – e eu concordo inteiramente. Afinal, suponho não ter sido uma casualidade sua insistência na relação entre a possibilidade de usar as palavras como ferramentas intelectuais e o esforço para diminuir a ambigüidade que elas em geral carregam, como também não deve ter sido à toa a escolha justamente da citação de Graciliano sobre as lavadeiras de Alagoas, no momento em que tratava desse ponto...

Concordo com tudo isso e tenho grande apreço pela comparação que faz o escritor entre a roupa suja e a palavra:

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.⁵

Mas acontece que enxergamos de onde pisam nossos pés. E, de onde pisam meus pés, não enxergo a impureza que ele vê. Por isso, cheguei até onde permitiu o meu olhar e o chão de onde me ponho a olhar. Talvez porque o cuidado em ajustar a ação educativa (e de formação) aos sujeitos para os quais se destina, com a perspectiva de provocá-los a darem o seu melhor em favor da própria aprendizagem e a inventarem a si mesmos e ao mundo, tenha para mim se tornado uma causa tão importante, que os meus quase trinta anos de profissão nada mais são do que reincidentes variações sobre esse mesmo tema. Nesse sentido, estou certa de que também o professor Rui é um ‘militante na profissão’...

Renata trouxe ainda uma contribuição a mais para arejar o conceito: segundo ela, para nós, educadores, a militância passa necessariamente pela coerência entre o que pensamos, o que sentimos, o que dizemos e o que fazemos.

Bem, o fato é que fiz o que pude para ser justa com a palavra que escolhi: claro que a quero ferramenta, aliada, companheira... Mas, de tão identificada que estou com ela, pode ser que eu a tenha superestimado em sentidos e em possibilidades...

Outro aspecto problematizado pelo Professor Rui Canário foi o que ele chamou de ‘não ir às últimas conseqüências’ em relação à transgressão metodológica – ou seja, não cometer a radicalidade por completo. Entende que não só era desnecessário insistir no critério da recorrência e da comparação dos dizeres dos sujeitos, registrados nos memoriais, mas que essa escolha não está afinada com a postura epistemológica que caracteriza todo o meu trabalho de investigação. Defendeu que, em uma pesquisa como a minha, cada história de vida tem valor em si, assim como o discurso autobiográfico do sujeito que a toma como tema de sua narrativa. Que não é preciso validá-los – a história e a narrativa de cada um – com recursos de legitimação

⁵ RAMOS, G. Entrevista concedida em 1948. Disponível em: <www.graciliano.com.br/entrada.html>. Acesso em: 24 janeiro 2005.

típicos de uma abordagem quantitativa. Sua opinião é que, desse modo, ficou inscrito no trabalho o que caracterizou como um certo ‘hibridismo metodológico’.

No fundo, no fundo, acho que eu sempre soube disso. Mas acontece que, por alguma razão, não me senti ainda capaz de exercitar a ousadia epistemológica necessária para ir às últimas conseqüências em relação à metodologia de análise dos dados. E essa espécie de prudência é parte constitutiva deste trabalho.

Na verdade, não houve nenhuma recomendação para que eu mudasse a abordagem após a defesa – o Professor Rui apenas apontou o que considera uma contradição e que revela, também ela, a *lógica do processo*. Da pesquisa e da pesquisadora.

Quanto às professoras Ana Aragão e Miriam Pacheco, foram também muito generosas em seus elogios e considerações. Além dos aspectos colocados no início desta carta, em relação aos quais toda a Banca se posicionou de modo muito semelhante, há outros que aqui apresento por serem apenas de cada uma delas. Ana me escreveu uma carta linda, com coisas assim:

Ao ler seu texto, fiquei pensando que o “papel realmente pode falar”, como diz Umberto Eco na Introdução de seu livro “Os limites da interpretação”. Para poder ser fiel ao seu estilo de escrita e tentar depreender dele alguma aprendizagem para mim (que não sou uma boa escritora!), transcrevo um conto relatado por ele (Eco), acerca do que escreveu John Wilkins, em 1641. Diz o autor que

Um escravo índio foi mandado pelo seu senhor com um cesto de figos e uma carta e que comeu, pelo caminho, grande parte de sua carga, entregando o resto ao seu destinatário. Este, entretanto, depois de ler a carta e não encontrando a quantidade de figos correspondente ao que nela dizia, acusou o escravo de tê-los comido. Mas o índio (apesar desta prova) negou candidamente o fato, blasfemando contra o papel, como uma testemunha falsa e mentirosa.

Continua Umberto Eco:

A seguir, tendo sido mandado de novo com igual carga e com uma carta que exprimia o número certo de figos que deveriam ser entregues, ele, de novo, de acordo com a sua prática anterior, devorou uma grande parte deles pelo caminho. Mas antes de lhes tocar (para prevenir qualquer possível acusação) pegou na carta e escondeu-a debaixo de uma grande pedra, ficando descansado que, se ela não o visse comer os figos, nunca poderia contá-lo; mas sendo desta vez acusado, ainda mais fortemente que da primeira, confessou a culpa, admirando a divindade do papel e, para o futuro, prometeu a maior fidelidade em todos os encargos. (p. 7-8).

Mais à frente, o autor vai nos mostrando que a carta poderia ter várias interpretações. Uma carta que dizia: “Caro amigo, neste cesto, levado por meu escravo, há 30 figos que te envio de presente”, pode ser interpretada de diversas maneiras. A mais interessante delas é a carta, que ao cair nas mãos de um general, pode querer dizer:

A mensagem é cifrada, cesto quer dizer “exército”, figo, “mil soldados” e presente é “auxílio”, de modo que o significado subentendido da carta é que o remetente está a enviar um exército de 30.000 soldados em auxílio do destinatário. (p. 11).

Assim, devemos concordar com Eco quando diz que:

(...) um texto, depois de ter sido separado do seu emissor (...) e das circunstâncias concretas de sua emissão, flutua no vácuo de um espaço potencialmente infinito de interpretações possíveis. Por conseqüência, nenhum texto pode ser interpretado de acordo

com a utopia de um sentido autorizado, definido, original e final. A linguagem diz sempre algo mais do que o seu inacessível sentido literal, que já se perdeu desde o início da emissão textual (p.8).

Assim aconteceu comigo quando li seu texto... fui me deixando flutuar no vácuo dos sentidos e às vezes, como o escravo índio de Wilkins, com medo de que o papel contasse a todos o que ia sentindo e pensando enquanto lia...

Daí, fui me envolvendo na sua escrita, me deixando seduzir...

[...] É delicioso como seu texto vai fluindo e nos enlaçando... Mas, devo confessar que não consegui ler “de bate-pronto”, de uma só vez, pois a cada idéia sua parava para pensar nas minhas e discutir com você o que pensava, como diz você, “entre muitas outras tantas várias coisas”. Parabéns pelo seu trabalho! Para mim, ele tem todos os requisitos de uma tese de doutorado... Mas, isto também significa que podemos esperar por outro texto deste mesmo nível daqui a alguns anos, não é?

[...] Então você passa a descrever “o processo de pesquisa da pesquisa na pesquisa”: que bonito! para novos e velhos pesquisadores, esta descrição é uma aula de como pesquisar.

[...] Penso, Rosaura, que você foi muito além dos dados: esta é a redação de sua profissão de fé à docência!!

[...] Seu trabalho fez a diferença na minha vida pessoal e profissional e o relato de sua pesquisa fará a diferença na vida dos leitores que poderão olhar e se encontrar na luta pela defesa da escola pública quando seu trabalho for publicado.

Não é uma emoção ouvir/ler coisas assim?

Mas Ana não deixou – e, sendo ela, nem poderia – de apresentar suas reivindicações, na qualidade de membro da Banca. Algumas não foram atendidas, mas argumentei sobre essa impossibilidade no momento em que foram apresentadas: o deslocamento do meu memorial do fim para o começo destas Correspondências e a diminuição de um capítulo.

A propósito, vejam como de fato os olhos vêem de onde pisam os pés – Ana reclama que gostaria de encontrar o memorial na abertura do texto e afirma: *é importante destacar que sua descrição e análise do ‘militante da profissão’ é tão bem feita, tão importante para este trabalho, que só isto já valia sua dissertação, e, confesso, me senti incrivelmente uma militante!*

Já o Professor Rui alerta para a necessidade de precisar melhor o conceito de ‘militante na profissão’, que considerou ainda muito atravessado de ‘implícitos’, e conta da agradável surpresa de se deparar, ao final, com o que considera um dos conteúdos mais notáveis do trabalho: o meu memorial.

Sempre me encantou esse aparente fenômeno perceptivo que ocorre quando, diante do mesmo acontecimento, uns vêem uma coisa e outros vêem outra. Não é instigante isso?

Pois bem, e ao final falou Mirian. Retomou de passagem alguns pontos, aos quais haviam se dedicado mais longamente os seus antecessores, e acrescentou que considera a temática da pesquisa instigante e envolvente: *Eu olho para a sua dissertação e vejo-a como uma manifestação de resistência e uma alternativa de transformação. Nesse sentido, a sua pesquisa*

apresenta uma enorme contribuição para os cursos de formação. Lembrando-me de Larrosa, percebi que em todo o texto o saber é subsidiado pela experiência... Então cito aqui uma passagem de O narrador (BENJAMIN, 1987): ‘Cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência [...]. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa’.

Comentou a pertinência do título da dissertação, reportando-se à questão das relações de poder e à abordagem dada a elas por Foucault, especialmente em *Microfísica do Poder* e, em suas observações sobre a singularidade do registro, solidarizou-se comigo: *‘Fico imaginando o quanto foi difícil transgredir as normas da Academia e inventar um outro tipo de escrita do texto acadêmico... acredito que houve um investimento pessoal muito grande nesse trabalho’.*

Ela tem razão.

E então Guilherme leu a carta que escreveu para mim (transcrita abaixo, na íntegra) e que emocionou a todos. Foi um presente delicado, como se pode ver...

Campinas, 30 de agosto de 2007.

Cara Rosaura,

Neste momento, em que me é dada uma última oportunidade de falar na qualidade de orientador, as escolhas que tenho que fazer, que são muitas – bastantes mesmo – me impedem de dizer muita coisa ou tudo que eu gostaria!

Não só a emoção me toma, como alguns bem já sabem, mas também, neste momento de finalização da empreitada a que nos propusemos, o tempo para expressar e declarar as razões e sentimentos de nossa relação de aprendizado me é muito pequeno.

Por isso, opto por dizer minimamente um sentimento e uma razão que, de tão intensos que são, são imensos: a satisfação pelos aprendizados e o compromisso pedagógico que impulsiona você, Rosaura.

A satisfação de aprender – e, nesta relação específica, conhecer e saber que se ensina – deu-se pela troca, pelo diálogo, pelo debate, pela aceitação, pela inconformidade, seja no campo das idéias, seja no campo das crenças. E o profundo respeito estabelecido em nossa relação de aprendizagem [como tão bem você gosta de dizer], muitas vezes conflitante, intensamente gratificante, configurou um campo de trabalho intelectual e afetivo que propiciou não só a compreensão do fazer a pesquisa de mestrado e do tema que a envolveu – Instituição de Sujeitos – como também assuntos relativos à formação de professores, aprendizado de crianças, discussão sobre alfabetização e outros, inclusive a respeito do universo das relações amorosas (como seu blog tão bem tem me feito refletir e sentir e mudar junto às pessoas que amo – você uma delas...)

A razão que instaura a compreensão do compromisso com os educandos é outra coisa forte que impregnou meu coração e mente, a partir das conversas que estabelecemos, das coisas que me fizeram pensar e mudar em minhas aulas, das idéias escritas que passei a produzir, das conversas outras que entabulei com professoras e estudantes no curso profissional estabelecido depois de te conhecer e saber a que você veio...

É. Para mim, você veio – é isso mesmo, você veio – me fazer entender que o compromisso com as crianças e jovens deste país necessita de ações educativo-pedagógicas que propiciem o aprimoramento não só da qualidade de vida deles, pela ação docente a que são sujeitos pela mão dos profissionais da educação, como também pelo aprimoramento constante da relação educativo-pedagógica que esses mesmos profissionais necessitam construir por meio do relacionamento com aqueles compreendidos, a partir do seu trabalho, como militantes da profissão – muitos deles presentes aqui, inclusive alguns não sabendo que o são.

Mas talvez o que eu escolhi seja pouco para dizer o quanto eu admiro você e seu compromisso, o quanto eu aprendi com você e seus conhecimentos e saberes... e daí talvez seja melhor afirmar que, da nossa relação de aprendizado, foi fundamental a alegria e a confiança construída, as muitas risadas, os bons vinhos, as conversas nas refeições, as trocas de e-mails, as bonitas fotos que você tira das pessoas, paisagens e janelas... enfim, os complementos que fazem com que a paisagem constitua um bonito quadro a ser contemplado, e que poderíamos nomeá-lo, chamá-lo de “Amizade”.

Portanto, para encerrar, aproveito as coincidências que nos acometem e tomo um poema que veio em um e-mail de uma amiga, que recebi nesses dias, e assim finalizo este meu breve texto:

Amizade

**Pode ser que um dia deixemos de nos falar...
Mas, enquanto houver amizade,
Faremos as pazes de novo.
Pode ser que um dia o tempo passe...
Mas, se a amizade permanecer,
Um de outro se há de lembrar.
Pode ser que um dia nos afastemos...
Mas, se formos amigos de verdade,
A amizade nos reaproximará.
Pode ser que um dia não mais existamos...
Mas, se ainda sobrar amizade,
Nasceremos de novo, um para o outro.
Pode ser que um dia tudo acabe...
Mas, com a amizade construiremos tudo novamente,
Cada vez de forma diferente.
Sendo único e inesquecível cada momento
Que juntos viveremos e nos lembraremos para sempre.
Há duas formas para viver a sua vida:
Uma é acreditar que não existe milagre.
A outra é acreditar que todas as coisas são um milagre.**

*Meu carinho e minha emoção,
Grande e forte abraço,
Guilherme.*

PS: Eis o texto possível, neste momento em que eu, contraditoriamente, estou feliztriste, tristefeliz, ou dito de outro modo: fundamentalmente vivo! Como tão bem nos ensina a mestra Clarice Lispector.

Por fim, despeço-me (agora ‘de verdade’, mas temporariamente) de vocês, com a certeza de que as duas palavras mais oportunas a dizer no momento são estas: Até breve.

Rosaura Soligo

*'Toda correspondência é crivada de perfurações invisíveis,
pequenos buracos deixados pelo que não foi escrito, mas foi pensado.'*

Siri Hustvedt

'Seja lá o que for, já é'

Raul Seixas

'O fim é sempre grávido de inícios'

Marília Amorim