

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

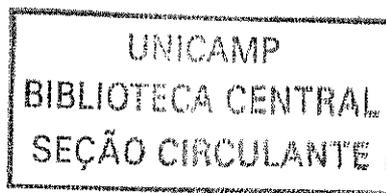
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

*Quando o conhecimento encorpa em tela:
imagens de um encontro entre a escola e a universidade*

Susana Oliveira Dias

Prof. Dr. Ivan Amorosino do Amaral

(Orientador)



2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Quando o conhecimento encorpa em tela:

imagens de um encontro entre a escola e a universidade

Autora: Susana Oliveira Dias

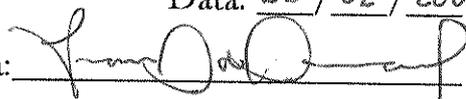
Prof. Dr. Ivan Amorosino do Amaral

(Orientador)

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Susana Oliveira Dias e aprovada pela comissão julgadora.

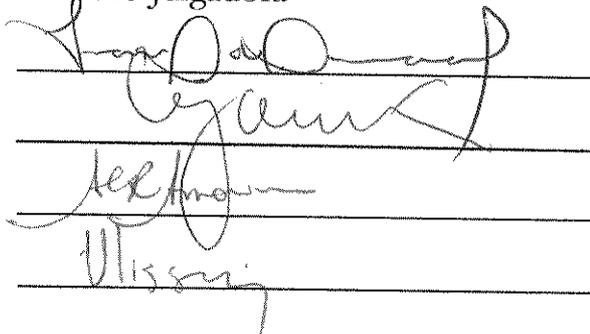
Data: 25 / 02 / 2002

Assinatura:



(orientador)

Comissão Julgadora



**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Dias, Susana Oliveira.

D543

Quando o conhecimento encorpa em tela: imagens de um encontro entre a escola e a universidade / Susana Oliveira Dias. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Ivan Amorosino do Amaral.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação. 2. Educação - Ambiental. Conhecimento. 4. Aprendizagem. 5. Ensino de primeiro grau – Currículos. 6. Ensino. 7. Pesquisa. I. Amaral, Ivan Amorosino do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-037-BFE

Resumo

Cinema, pintura e tessitura compõem telas em que são traçadas possibilidades de compreensão dos modos de produção de conhecimentos num grupo em que se encontram professores da escola fundamental e da universidade, gerado pelo projeto de ensino e pesquisa *Autonomia moral e construção de uma escola democrática*, tendo a educação ambiental como paisagem. Interessante compreender o que pode ser comunicado, o que pode povoar e se difundir pelo espaço escolar e o sentido do ser professor e ser pesquisador que se produz no encontro. Buscando cartografar o rizoma coletivo produzido no grupo trago as interações forma-conteúdo e espaço-tempo, pressupondo que permitem compreender as viagens e transformações do conhecimento atuando entre o espaço de “dentro” e “fora” do grupo. Identifico no grupo três ações – o olhar, o contar e o registrar – que movimentaram a produção durante os momentos de avaliação, análise e produção de textos, fotografias, pinturas e o planejamento coletivo. Nas passagens entre essas ações a produção de conhecimentos ganha velocidade e emergem possibilidades de situar linhas que ora atuam potencializando, ora provocam fissuras e atrasos no processo de criação no grupo. Nesse traçar, emerge neste ensaio um passeio *entre* dicotomias tradicionais no campo educacional, produzindo sentidos sobre o ensinar e o pesquisar, a interação escola-universidade e a educação ambiental.

Abstract

Cine, paint and woven forms images as made with possibilities of comprehension of modes of knowledge inside a group how university and school professors work together, generated with the education project research *Autonomia moral e construção de uma escola democrática*, which the environmental education as picture. Interest for me to comprehend what can be communicate, what can proof and diffuse trough the space of the school and the sense of to be professor and to be researcher what produce in the meeting. Looking for to cartography the rhizome collective produced in the group shows how the forms-content and time-space interactions, with the background the permission of comprehend the voyager and transformations of the education working between the space inside and outside of the group. Identify inside the group three actions – the look, the relate, the register – what movement the production in the test moment, analysis and production of text, photography, paints and collective plan. In the passages between these actions the education production gave velocity and grow up possibilities to situate lines of one time is active to be potential, one time produce fissure and delays in the creation process inside the group. In this woven, grow up in this trial one sidewalk between dichotomy of traditional education producing senses about the to educate and the to research, the interaction university-school and the environmental education.

*à pequenina Isilda
e ao Paiçeca,
com carinho...*

*O que pode o pensamento
contra todas as forças que,
ao nos atravessarem,
nos querem fracos,
tristes, servos
e tolos?
Criar*

Gilles Deleuze

Agradecimentos

Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto, foi um poema que me inspirou na criação do título e na composição desta dissertação. São pedaços deste poema que me fazem falar e agradecer àqueles que em mim habitam e que de múltiplas formas participaram da escritura deste texto: apoiando, inquietando, instigando, empurrando, mobilizando, atrasando, inspirando, acreditando, reconhecendo. Gostaria de agradecer...

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos.

... ao professor Dr. Ivan Amorosino do Amaral, pelas orientações, paciência, carinho, atenção, estímulo e por embarcar nesta aventura comigo, e sobreviver. Ao professor Dr. Ulisses Ferreira de Araújo por ter me apoiado na aventura em Porto Feliz.

... aos professores Dr. Wenceslão Machado Oliveira Júnior, Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim e Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, pelas contribuições tão especiais que deram durante o exame de qualificação e pelo acolhimento às idéias aqui apresentadas durante a defesa.

De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro

... às professoras da Escola Luiza que participaram e deram sentido para esta pesquisa de mestrado e para minha vida em Campinas durante o ano de 2000: Cida, Ângela, Olinda, Josenara, Adriana Paula, Paula, Adriana, Gláucia, Valéria, Isis, Kátia, Magda, Cátia, Sandra, Célia, Elaine, Bia, Maria José, Bete, Débora, Jô, Regina, Maria de Fátima, Rosana, Suely, Lenita, Vera, Catarina e Claudia. Em especial, quero agradecer à Cida e sua família e as “meninas de sorocaba” pelo apoio nos últimos momentos da escrita da dissertação por meio de visitas, telefonemas e mensagens: “Lembre-se do que você fez Susana...”.

de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro

... aos professores do Grupo de Estudos e Pesquisas FORMAR-Ciências da Faculdade de Educação da Unicamp, do Departamento de Botânica do Instituto de Biologia da Unicamp, da EMEF Padre Francisco Silva, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, do Colégio São Paulo e do Colégio Integral em Salvador-BA e do SINPRO-BA, que em inúmeros momentos partilhei dúvidas e inquietações, e com quem tive aprendizados sobre o ser professor e pesquisador. Aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp, em especial a Marcinha e Lavínia, pelo sorriso.

e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo

... aos professores Antonio Carlos Amorim e Jorge Megid Neto por criarem inúmeras possibilidades de sustento durante o período que estive sem bolsa. A Solange e ao meu pai José Avelino Dias pela revisão do texto de qualificação.

... ao Magá, Di, Zé Mario e Nem que, por meio de leituras, sugestões, empréstimos de computador, impressões das primeiras versões, criaram possibilidades para que esta dissertação existisse, e à Cândida pela força na impressão da última versão.

... à existência da Moradia Estudantil da Unicamp.

... ao CNPq, Capes e Fapesp que direta ou indiretamente financiaram esta pesquisa de mestrado.

para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos

... às minhas irmãzinhas que na ausência se fizeram sempre presentes: Ceci, Naluce e Débora.

... a Wilson e Tétis pela acolhida de uma estranha enviada pela internet e pelo imenso carinho.

... à professora Albertina pelo estímulo e apoio.

... ao professor Antonio Carlos pela amizade e indicação de leituras e caminhos possíveis neste trabalho.

... à Mona e Fernando, Zé Mario, Lílian e Décio, Tonha e Cissi, que além da força, diminuían a distância da família e da Bahia.

... ao carinho dos novos amigos que fiz em Campinas: Shirley, Dirceu, Fabiana, Conceição, Miguel e Henda, Bel, Manu e Marcão, Lobão, Alik, Érica, Juliana, Graziela, Zé Mário, Alain e Matias.

... aos amigos da *Melrose Place*: Elenice e Mustafá, Toninho, Dani e Persa, Nem, Elaine e Álvaro e Diagonal, Seu Agnaldo e o Seu Dito, pelos dias calorosos.

... aos companheiros de todas as horas: Xani, Chalana, Chamego, Bin e Lina, Charuto e Chico que me ensinaram a morder e lamber a vida.

E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação.

... ao Magá, pelo carinho, paciência, cuidado, tolerância, força, inspiração e amose durante o tempo que estivemos juntos.

... ao Di, pela amizade que tecemos durante um ano, pelo companheirismo, cuidado, compreensão e amor nestes últimos momentos da escrita.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.

... aos meus pais pela compreensão, apoio e amor que, mesmo à distância, me mantiveram viva durante estes três anos e empurraram a conclusão do mestrado.

... às minhas tias Lena, Olinda, Belinha, Maria Alice, Germana e aos meus padrinhos Beatriz e Rocha, pelo amor e ajuda.

... aos meus avós, por ainda existirem em mim.

... à Deus, pela proteção.

Um convite sumário

Apresentação

<i>As ondas quebraram na praia.....</i>	<i>p. 18</i>
<i>Um sorriso sem gato.....</i>	<i>p. 21</i>
<i>Os fios que se desdobram nestas páginas.....</i>	<i>p. 23</i>

Quando o conhecimento encorpa em Tela-cinema

<i>Contornos moventes.....</i>	<i>p. 34</i>
<i>A criação do personagem</i>	<i>p. 39</i>
<i>Pela ponte... pela ponte</i>	<i>p. 52</i>
<i>Marcas dos artesãos do ensino</i>	<i>p. 64</i>

Quando o conhecimento encorpa em Tela-pintura

<i>Comunidades de destinos cruzados.....</i>	<i>p. 74</i>
<i>Nos bastidores da exposição.....</i>	<i>p. 95</i>

Quando o conhecimento encorpa em Tela-tessitura

<i>O baile de máscaras.....</i>	<i>p. 110</i>
<i>Entre o choro e o riso.....</i>	<i>p. 131</i>
<i>Nada aconteceu... porque tudo no mundo acontece.....</i>	<i>p. 141</i>

Referências

<i>Anexo 1.....</i>	<i>p. 159</i>
<i>Anexo 2.....</i>	<i>p. 165</i>
<i>Anexo 3.....</i>	<i>p. 169</i>
<i>Anexo 4.....</i>	<i>p. 173</i>
<i>Anexo 5.....</i>	<i>p. 175</i>
<i>Anexo 6.....</i>	<i>p. 179</i>

Apresentação

As ondas quebraram na praia

Esforço-me neste momento no sentido de começar devagarinho, bem de mansinho, com uma calma que não me é característica. Às vezes não consigo e as ondas de sensações e inquietudes que me percorrem, arrebentam na areia que compõe esta dissertação de mestrado. Queria deixar as palavras suspensas como nuvens, transitórias como as sombras das nuvens sobre o campo, ora escurecendo, ora desvanecendo. Talvez assim, eu me tornasse para o leitor, transitória como a sombra de um pássaro. Um desejo de que a escrita seja perecível.

Sinto que pedaços de mim, em diferentes momentos, com diferentes idéias, insistem em manter um movimento. Lembro-me que quando criança fui dançarina, veterinária, poeta, naturalista, artista, cantora, cozinheira, mãe, professora... Ser professora era apenas mais um traçado possível, mais um desejo entre tantos. A escola sempre foi um lugar mágico. A solidão da filha única parecia dissolver-se naquele universo que reunia tantas pessoas diferentes. Parece-me estranho, às vezes, que as lembranças das escolas em que estudei tenham poucas marcas de acontecimentos que envolvessem os professores. Estranhos esquecimentos que dão forma às lembranças e que inquietam esta professora que sempre quis deixar marcas em seus alunos.

A escolha pelo curso de Ciências Biológicas não foi tranqüila e a “escolha” pelo ensino ainda menos. Passeando entre as salas de aula do Instituto de Biologia, o Laboratório de Genética Toxicológica, em que estagiava, o Diretório Acadêmico, do qual fiz parte durante três anos e outros espaços em que fazia “bicos” para terminar a faculdade, a inquietação em torno de “o que fazer quando terminasse o curso” me acompanhava. A mim e aos colegas. Em vários momentos conversávamos sobre nosso destino ao sair da Universidade Federal da Bahia. A maioria dos já-formados que conhecíamos estava sem emprego. Alguns ensinavam em escolas públicas e particulares e contavam pouco animados sobre o salário e as condições de trabalho. Outros ainda, dedicavam-se a atividades profissionais fora do âmbito da Biologia e poucos permaneciam na universidade ligados a atividades de pesquisa. Era freqüente a pergunta: “você está fazendo

Biologia... então vai ensinar?”. Com a aproximação do fim do curso a resposta saía de nossas bocas, ainda vacilantes, “parece que a única opção é ensinar”.

Faltando um ano para concluir o Curso fui convidada para dar aulas de Ciências numa escola particular de Salvador. Aceitei, apesar de querer escapar ao destino de ensinar e esquivar-me das instituições privadas... o sonho da escola pública ainda é residual e parece ser uma das linhas que empurra e mobiliza a escritura deste texto. Estranhos caminhos não planejados, não desejados. Naquele momento, a felicidade maior estava em abandonar o trabalho de vendedora numa loja de *shopping center* e, pelo menos, atuar na área em que pretendia me formar.

O fascínio pelo ensino é produzido na escola. Com os alunos, com os colegas da escola, da universidade e do sindicato. Aquela multiplicidade habitava adormecida em mim. Uma paixão que, sem dúvida, é também a paixão de aprender. Guardei desta experiência o sorriso da produção de um grupo. A graça de pensar num espaço em que se encontram professores da escola e da universidade como espaço de produção e conversação, e não de reprodução ou imitação.

O grupo era formado por todos os professores de Ciências de 5^a a 8^a séries da escola e coordenado pelos professores João Batista e Tânia Zacarias, do grupo de pesquisa sobre Educação Ambiental da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Durante quatro anos trabalhamos juntos, trocando experiências, fazendo leituras, discutindo e recriando textos que havíamos produzido para trabalhar com os alunos em sala, relatando e discutindo avaliações e produções nossas e dos alunos, repensando o planejamento e o currículo para as diferentes séries.

Parece que quando vivemos experiências intensas sentimos como se quissemos saltar de nossas vidas passadas e dançar nos acontecimentos futuros. Bailando em meio a nossas buscas, vão sendo recriadas, insinuando novas danças. Deixar que as marcas produzidas pelo ensino, e por intensos encontros deste grupo se alongassem, expandissem, ramificassem, resultou numa viagem na produção do conhecimento científico, utilizando o mestrado como um meio de transporte. Sugeri que esse grupo fosse um espaço possível de investigação no mestrado. Desejos que não se realizam... em parte.

Apesar de hoje ser formada em Ciências Biológicas, ter atuado como professora de Ciências e Biologia durante cinco anos em Salvador, ter trabalhado com professores em diferentes projetos de pesquisa ligados à Unicamp durante o mestrado e estar fazendo um curso de especialização em Jornalismo Científico, ainda hoje os desejos, os devires, são muitos: professora, cineasta, fotógrafa, pesquisadora, dançarina, escritora, criança, mãe... O devir para Gilles Deleuze e Félix Guattari é pura produção. Não é imitação, nem cópia. Não é correspondência de relações, nem tampouco progressão. Não produz outra coisa senão ele mesmo, e não é imaginação. O Eu seria um limiar, um devir entre multiplicidades. O devir cessa a idéia de uma evolução filiativa e hereditária, e torna-se comunicativa e contagiosa. O devir coloca o conceito de identidade em movimento e anima as imagens que quero compor de nós professores da escola e da universidade nesta pesquisa.

Pensando em como ainda hoje sou assim, desconfio da distância da infância. Uma desconfiança que se produz também na indefinição do que fazer após o mestrado. Como o personagem Louis de Virginia Woolf “Parece que já vivi milhares de anos. Contudo, se agora cerro os olhos, não consigo perceber onde se encontram, passado e presente...”.¹ A desconfiança da viajante desfaz-se no caminho. Não sei exatamente onde estou, sei que estou a caminho. Como uma passante efêmera da vida, sinto-me suspensa. Às vezes parece que não tenho chão livre para onde ir e percebo a existência dos limites. Buscando alternativas, corro tremulando até as margens, criando instantes de fuga.

Perceber-me mistura de pedaços fez-me pensar nos múltiplos personagens que em mim habitam. Ondas... “Quem sou eu? (...) Falei em Bernard, Neville, Jinny, Susan, Rhoda e Louis. Sou todos eles? Sou um distinto? Não sei. Sentamo-nos aqui juntos. Não há divisão entre mim e eles”.² Tento, em vão, prestar atenção nas entradas e saídas dos vários que desempenham o meu papel. O grande tumulto que está dentro de mim soa e ressoa no teto de vidro deste texto como ressaca de mar. Trago para a superfície do texto os que estão na borda do momento. Não sei o que sou! As incertezas são mobilizantes.

¹ Virginia Woolf. *As ondas*, 1980, p.51.

² Id., *ibid*, p.215.

Um sorriso sem gato

As experiências vividas durante o primeiro ano do mestrado³ como auxiliar de pesquisa nos projetos de ensino e pesquisa *Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo*⁴ e *Oficinas de Produção em Ensino de Ciências*⁵ e auxiliar didático na disciplina *Prática de Ensino Estágio Supervisionado em Biologia*⁶, propiciaram a expansão do riso para a atuação como pesquisadora. Essas experiências produziam em mim múltiplos sentidos do ser professor, ser pesquisador e da fusão entre essas atividades.

A possibilidade de desenvolver a pesquisa em Salvador, após quase um ano de mestrado, tornava-se cada vez mais distante, “já vi muitos gatos sem sorriso, mas um sorriso sem gato!”.⁷

A manutenção deste sorriso persistente, o sorriso da produção, sem o corpo gato, gerou movimentos, nos itinerários traçados na pesquisa, antes insuspeitados. Anunciava-se a possibilidade de produzir a pesquisa no Projeto Flora com os professores da EMEF Padre Francisco Silva, mas...

Os encontros são sempre inesperados. Um convite do professor Ivan Amorosino do Amaral⁸ para participar do projeto *Autonomia moral e construção de uma escola democrática*, elaborado e coordenado pelo professor Ulisses Ferreira de Araújo⁹, produziu um novo encontro. O encontro reunia pela primeira vez professores da EMEF Professora Luiza Carvalho Pires e professores ligados à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, criando associações, vínculos, afetos entre personagens que nunca haviam se encontrado.

³ O ano de 1999.

⁴ Coordenado pela Prof. Dr. Luiza Kinoshita.

⁵ Coordenada pelo Prof. Dr. Ivan Amorosino do Amaral.

⁶ Ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim.

⁷ Lewis Carrol. *Aventuras de Alice*. 1980, p.84.

⁸ Prof. Dr. da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, orientador desta dissertação e, na época, coordenador do grupo de pesquisa FORMAR-Ciências.

⁹ Prof. Dr. da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Um mundo novo foi criado desse encontro. Uma experiência sem início, nem fim, porque no meio de nossas vidas, de nossa formação como professores e pesquisadores, atravessando experiências outras e deslizando para um presente, o que chamamos de passado e futuro, movendo-os uns sobre os outros. A duração dos encontros, fevereiro a dezembro de 2000¹⁰, deixa de ser uma marcação inicial e final de uma experiência vivida por nós, professores, e passa a funcionar como um agenciamento. Um agenciamento que remete a uma rede de acontecimentos dos quais, alguns, provavelmente ressoam em nossa forma de pensar o ensino e atuar como professores e pesquisadores. A Escola Luiza, como era chamada, foi envolvida durante esse encontro numa atmosfera em que se entrelaçavam o ensino e a pesquisa, promovendo novos ritmos e climas no cotidiano dos professores da escola e da universidade.

O projeto produziu um movimento de ondulação no chão da Escola Luiza. Formaram-se dobras. Dobras em que foram criados diferentes espaços de encontro entre os professores da escola e ligados à universidade, abordando diferentes temáticas: *Ética, Sentimentos, Informática, Sexualidade, Meio Ambiente, Matemática e Português*.¹¹ Com diferentes durações e com a participação de toda ou parte do grupo de professores da escola. Dobras que só existem pelo fora. Espaços intersticiais que não estavam isolados do fora, criando conexões subterrâneas entre a escola e a universidade, entre o ensino e a pesquisa, "... força entre as forças, o homem não dobra as forças que o compõem, sem que o próprio fora não se dobre, e não cave um Si no homem".¹²

Um novo encontro, um novo grupo, um projeto que reunia professores da escola e ligados à universidade, e o convite para desenvolver uma assessoria sobre meio ambiente. O encontro é como "um grumo de tempo".¹³ É um momento de aparecimento de um sentido, de cruzamento de

¹⁰ Refiro-me ao período que participei do projeto. É importante ressaltar que o projeto *Autonomia moral e construção de uma escola democrática* teve início em 1999 com um curso de capacitação ministrado pelo Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo a todos os 50 professores da escola com duração de oito horas mensais. Além disso, a Prof. Dr. Valéria Amorim Arantes semanalmente freqüentava a escola e mantinha encontros com os professores para assessorar individualmente os professores.

¹¹ Apesar dos professores responsáveis pelas assessorias terem usado outras denominações para os espaços de encontro fiz a opção de utilizar os termos criados pelos professores para designar cada espaço: Curso (*Ética*) e Assessorias (*Sentimentos, Sexualidade, Meio ambiente, Informática, Português e Matemática*). No Anexo 1 compus um panorama geral do projeto a partir dos olhares dos assessores e do professor Dr. Ulisses Araújo Carvalho.

¹² Gilles Deleuze citado por Alain Badiou. *Deleuze: o clamor do ser*. 1997. p.23.

¹³ Francesco Alberoni, *A amizade*, 2001, p.19.

multiplicidades. No encontro aglomeramos nossas aspirações e desejos. A intensa alegria que senti por ter um espaço que congregasse os desejos da professora e pesquisadora, uma espécie de arrebatamento íntimo, me sugere sempre uma volta ao nome do município, no interior de São Paulo, onde se situa a Escola Luiza: Porto Feliz.

Arrastar para o grupo o sorriso que transpirava da epiderme do momento, da agora professora e também pesquisadora resultou no pensar e experimentar a idéia de que as professoras seriam participantes da pesquisa. Nesse sentido, coloco-me nesta pesquisa como professora e pesquisadora, atuando com outros professores num grupo, e o grupo torna-se um grupo-pesquisador. Numa perspectiva próxima à de Gauthier que, utilizando-se do que denomina de uma abordagem sociopoética, tem como princípio pensar o papel dos sujeitos envolvidos na produção de conhecimentos como co-pesquisadores, co-responsáveis pelos conhecimentos produzidos.¹⁴

O sorriso, do latim *subrisu*, pressupõe um movimento, uma ação, uma expressão de um rosto que sorri(se). É nesse movimento que a educação ambiental, a paisagem dos nossos encontros, misturava-se com nossos rostos. Nessa mistura, experimentávamos juntas modos de compreensão da temática ambiental no espaço da escola, transitando entre o “dentro” e o “fora” da cultura escolar. É nesse espaço híbrido, que a educação ambiental carrega na sua expressão, educação - ambiental, que emergem inquietações, contágios e conexões resultantes da forma como desenvolvemos nossos encontros.

Os fios que se desdobram nestas páginas

Foi o encontro com as falas dos professores que participaram da banca de qualificação desta dissertação que me mobilizaram no traçar deste texto. O canto que o professor Ivan Amaral produziu, ao falar sobre a construção da minha identidade como pesquisadora, gerou ressonâncias nas minhas buscas, fazendo-as vibrar ao som do mar e abrigando um corpo perdido. Fez-me pensar

que era isso mesmo que estava buscando. Não apenas como pesquisadora, mas como professora. Demorou um pouco ainda para que percebesse isso... Essa palavra, identidade, estava “sob-rasura”, para usar uma expressão do professor Antonio Carlos Amorim, “quase passou um branquinho”. Quase?! Parece-me que durante certo tempo, nas andanças da pesquisa e da vida, andei raspando, riscando, algumas palavras-sentidos de modo a torná-las ilegíveis. Não apenas essa, mas tantas outras. Como a educação ambiental, por exemplo. Parece que precisava ouvir do coordenador do projeto, o professor Ulisses Ferreira de Araújo, que me acolheu na aventura em Porto Feliz: “... a assessoria que você desenvolveu era sobre meio ambiente. Vocês fizeram tanta coisa... como deixar de lado?”. Rasuras que criavam imobilizações...

Seria o risco de corrermos ao encontro com as leituras da pós-modernidade? Talvez... Talvez também o perigo do isolamento... Outra melodia que me tocou muito. Isolei-me, durante praticamente um ano, da possibilidade de estabelecer conversações com aqueles que poderiam me ajudar na caminhada. Escondi-me numa concha e foi na voz do professor Wenceslão Machado Oliveira Júnior que encontrei uma possibilidade de resposta para esta pergunta tão difícil, que nem eu mesma sabia (sei) respondê-la: por que? por que? Disse-me ele na banca: “Muitas vezes, o que mais nos apaixona, é aquilo de que temos mais dificuldade de nos aproximar. Qualquer mobilização muito pesada você não vai conseguir escrever”.

É na busca por conexão desses sons lançados pelos professores da banca de qualificação que, na medida do possível, busco agora reformular este texto trazendo algumas das idéias, sugestões, críticas e inquietudes envolvendo-as na palavra mágica “amizade”, que o professor Antonio Carlos Amorim também lançou.

As discussões em torno do papel da universidade e do conhecimento que nela se produz tem gerado, principalmente no campo da formação de professores, uma intensa propagação da necessidade de criação de espaços de encontro entre professores da escola e da universidade. A literatura mais recente indica a necessidade da constituição de grupos na escola, por meio de projetos de formação

¹⁴ Jacques Gauthier trabalhando com as idéias de Deleuze & Guattari. *Sociopoética: encontro entre ciência, arte e democracia na pesquisa em ciências humanas, sociais, enfermagem e educação*. 1999, pp. 18-19.

continuada, que envolvam a escola e a universidade, de maneira a criar redes de saberes e propiciar reconfigurações na profissionalização do professor na escola.

Numa outra perspectiva, que não é oposta, tem proliferado a idéia de tornarmos os professores “parceiros de investigação”, por meio de projetos que associam o ensino e a pesquisa, acentuando-se uma certa tendência por contagiar os professores com elementos da cultura da pesquisa. Além de atuarem na formação de professores, estes projetos deslocam para a universidade resultados das experiências vividas, em sua maioria na escola, produzindo imagens múltiplas do “ser professor” resultantes das diferentes maneiras de olhar os fenômenos do ensino. Nesse caminhar, criando pontes que diminuem as distâncias, o contato com a complexidade e a cultura do espaço escolar têm gerado resultados que indicam mudanças e permanências na tradição da pesquisa educacional na universidade.

Pressupondo, portanto, que a formação do grupo, gerada pelo encontro, anuncia-se como uma possibilidade de compreendermos algo de nós próprios e do mundo e que consiste num fazer um pedaço da estrada de nossa formação como professores e pesquisadores juntos, agito-me numa busca pelo sentido do ser professor e ser pesquisador que pode ter sido produzido no encontro. Interessa-me olhar as formas de socialização, de contaminação e contágio entre os modos de produção no ensino e na pesquisa. Inspirada pelas obras de Michel de Certeau, Luce Giard & Pierre Mayol¹⁵ e de Gilles Deleuze & Félix Guattari¹⁶ interessa-me deslocar a pergunta “o que se cria?”, para “como se cria?”, e ensaiar uma compreensão dos modos de produção de conhecimento no espaço da *Assessoria de Meio Ambiente* em que me reunia com as professoras da Escola Luiza.

Baseando-me, principalmente, nos estudos de Antonio Carlos Amorim¹⁷, tomo como princípio que o modo de produção de conhecimento na escola e na universidade apresentam marcas dos seus artesãos e da sua cultura e que, portanto, são diferentes. Estendendo o sorriso da produção no encontro com Gilles Deleuze & Félix Guattari e buscando torná-lo largo e envolvente, arrasto para a composição desta pesquisa alguns princípios utilizados pelos autores nas obras *Mil Platôs*:

¹⁵ Michel de Certeau, Luce Giard & Pierre Mayol. *Invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar*. 1996.

¹⁶ Gilles Deleuze & Félix Guattari na obra *Mil platôs: - capitalismo e esquizofrenia*.

¹⁷ Antonio Carlos Rodrigues de Amorim. *Os olhares do caminhante nos territórios do ensino de Biologia*. 2000.

*capitalismo e esquizofrenia*¹⁸ e *Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*¹⁹. Estes autores discutem que é sempre possível operarmos por relações, comparações e equivalências, porém, conduzimos nosso olhar para a identificação de semelhanças e diferenças, progressões e regressões, inclusões e exclusões, enfraquecendo os fenômenos analisados, resultando numa perda da multiplicidade da realidade, logo de sua riqueza.

Nesse sentido, Gilles Deleuze & Félix Guattari propõem um modelo de realização que denominam de rizoma. O rizoma tem como princípios a multiplicidade, as conexões, a heterarquia, a heterogeneidade, a cartografia e a decalcomania. Princípios que compõem linhas de eletricidade na análise que Antonio Carlos Amorim realiza do conhecimento escolar em aulas de Biologia. Atuando no espaço criado entre o tradicional e o novo, desviando de pesquisas que elegem em suas análises os conhecimentos científicos como prioritários na organização escolar, e utilizando-se da estética rizomática para cartografar o conhecimento tecido em aula, dimensiona o conhecimento escolar numa rede complexa, rascunhando um mapa, no qual explodem ramificações, produzidas pela maneira diferente de olhar os fenômenos do ensino.²⁰

É nas linhas da antropologia exploradas por Gilberto Velho, que encontro possibilidades de pensar como atuar entre o ensino e a pesquisa, distanciando-me de uma oposição. No encontro de culturas diferentes, no caso da escola e da universidade, torna-se interessante nos perguntarmos sobre o que pode ser comunicado, como as experiências podem ser compartilhadas, o que se prolifera, contagia e difunde-se pelo tecido escolar. Também importante é buscar aspectos que são comumente associados à cultura escolar e que não são reconhecidos, ou geram estranhamentos, rupturas e desvios pelos “nativos” da escola. Buscando identificar o grau de (im)permeabilidade às mensagens e o sentido do desvio ou da recusa de regras do “exterior” da escola.

Pensando que no espaço da *Assessoria de Meio Ambiente* nos constituímos como um grupo e que a sua produção compõe um rizoma coletivo, busco esboçar um mapa do grupo. No processo de cartografar as entradas são múltiplas. É possível entrar por qualquer lugar, desde que as saídas

¹⁸ Gilles Deleuze & Félix Guattari, 1996. Esta obra é composta de cinco volumes. As idéias desenvolvidas pelos autores, nos volumes 1, 3 e 4, foram usadas com maior intensidade na composição do texto.

¹⁹ Gilles Deleuze & Félix Guattari, 1976.

²⁰ Antonio Carlos Rodrigues de Amorim *Os olhares do caminhante nos territórios do ensino de Biologia*, 2000.

também sejam múltiplas. No debruçar sobre os registros identificados que, conectados à idéia de pensar o grupo de professoras como participante da pesquisa, e usando como matéria prima a educação ambiental, geraram movimentos interessantes em nosso trabalho: as avaliações dos sentidos do grupo e os relatos dos episódios vividos no grupo geradores de ramificações na escola; a leitura e análise de textos e imagens; a produção de fotografias, painéis, textos, desenhos, pinturas e registros dos nossos encontros; e o planejamento coletivo. São nesses momentos do grupo que pretendo atuar, escolhendo como entradas para o mapa do grupo linhas que ganharam potencia nas atividades que fazíamos: o olhar, o contar e o registrar. Pressuponho que essas ações movimentaram nossos encontros e a produção de conhecimentos no grupo e que, nas passagens entre olhar-contar-registrar, não necessariamente nesta ordem, ocorre um aumento na velocidade de produção do conhecimento, mudando sua natureza e propiciando múltiplas saídas, ou seja, sentidos diversos sobre o ensinar e o pesquisar.

Na viagem que anima a pesquisa busco cartografar, no rizoma coletivo, as linhas produzidas, as produções que acopla e as ramificações tecidas, ensaiando trazer para a superfície das telas as marcas da produção do conhecimento no ensino e na pesquisa resultantes da experiência vivida em Porto Feliz. Parece-me interessante localizar as linhas que atravessam uma forma e outra de conhecimento e como funcionam quando olhamos para o entre elas, possíveis pontos de conexão, ramificações, expansões e rupturas, capturas de código de uma e de outra, carreando partículas moleculares que ensaiam novas ligações que nem sempre operam numa busca de menor gasto energético. No mapa do grupo é também importante localizar as linhas de segmentaridade duras, as bifurcações dicotômicas e os fenômenos de centralização, buscando mostrar até que pontos do rizoma se formam fenômenos de massificação, de burocracia, e que linhas subsistem, e mesmo subterrâneas, continuam fazendo rizoma.

No processo de cartografar os conhecimentos produzidos no grupo as interações forma-conteúdo e espaço-tempo parecem ser interessantes para marcar os limiares que os conhecimentos produzidos no grupo atravessam, as viagens que fazem pelo espaço escolar, que mudam sua natureza e objeto, ao invés de graduar semelhanças e ordenar diferenças. No rizoma as mudanças na forma, modificam o conteúdo, produzindo um outro. Além disso, os deslocamentos e passagens dentro do grupo, do grupo para a sala de aula, e para as outras assessorias, mudam sua natureza e a multiplicidade que

bordeja. O tempo não é tomado num sentido de passado-presente-futuro, mas num movimento de atualização constante, como na tradição oral africana em que “não se trata de recordar, mas de trazer ao presente um evento passado do qual todos participaram, o narrador e sua audiência”.²¹ Uma maneira de abordar o tempo de maneira mais total.

Ensaaiando uma maneira amorosa de tentar lidar com os registros em que não se busca uma explicação, um significado ou significante, mas uma conexão direta com um fora, os registros dos encontros são utilizados ora para trazer à superfície das telas-textos os acontecimentos no grupo, ora como alimentos-elementos para a tessitura das análises realizadas na pesquisa. No contato com a Escola Luiza, durante o período do Projeto, recolhi inúmeros registros além dos produzidos no grupo. Trago-os para o texto quando consistem em possibilidades de expansão do rizoma do grupo.

O grupo, portanto, não é foco central, ele é antes um germe, que promove o deslocar do foco da pesquisa por outros espaços-tempos do projeto *Autonomia moral e construção de uma escola democrática*, em busca das contaminações, ramificações e prolongamentos que podem ter acontecido. Atravessando e criando alinhavos, dissolvendo formas, compondo outros conteúdos. Criando novas linhas no mapa do grupo, precipitando, atrasando, mexendo com os fluxos e velocidades.

Eu também faço parte da paisagem! Trazer à superfície da tessitura da análise as fontes de inspiração, leituras e experiências, buscando localizar como as arrastei para o grupo e de que forma funcionaram, geraram idéias, posturas, estranhamentos e movimentos, parece-me interessante para compor um traçado das linhas do ensino e da pesquisa que se infiltraram no grupo pelas minhas ações. Arrastar as experiências outras, vividas no mestrado, para a composição deste ensaio foi uma opção metodológica que conecta a atuação da pesquisadora com a de professora. Trago-as no que Gilles Deleuze e Félix Guattari chamam de uma “memória curta”, atualizando-as ao misturá-las às análises urdidas nos textos que se seguem. Uma memória próxima, que compreende o esquecimento como processo e dissolve a distinção entre presente, passado e futuro. Porque próxima, é presente e mutante e não se confunde com o instante, mas com o rizoma coletivo, temporal e nervoso.²²

²¹ Hapaté Bâ citado por Lucia Nagib. *O sertão está em toda parte*: Glauber Rocha e a Literatura Oral, No. 6, jan/fev, 1996, p.82.

²² Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol.1, 1996b, p.26.

Suely Rolnik coloca que uma das marcas do cartógrafo é a absorção de “matérias de qualquer procedência”, sem preconceito em relação à linguagem ou estilo. “Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo não só fontes escritas e nem só teóricas. Seus operadores podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia”. Fazer deslizar a multiplicidade neste texto foi um desejo que criou uma composição marcada por passeios entre ciência, literatura, filosofia, pintura, cinema e os diferentes acontecimentos que resultam na dissertação. Encontro-me com Fellini, comentando sobre Rondini, “Vendo-o trabalhar, pareceu-me descobrir, pela primeira vez, com repentina clareza, que era possível fazer cinema com o mesmo relacionamento... com o qual o escritor escreve ou um pintor pinta”²³. Desejo agir por relacionamento, por conexão entre estas produções, promovendo um deslocar de umas sobre as outras, buscando criar conversações entre elas. Parece-me, cada vez mais, que o ensino e a pesquisa têm muito que dizer pelo seu “fora”. Desta maneira, busco aproximar-me de um dos critérios da cartografia que consiste em “(...) descobrir quais matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem de intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender”.²⁴

Nesse sentido, a linguagem utilizada neste texto, como matéria de expressão do conteúdo, não é metafórica. A metáfora consiste na transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança. A idéia de metáforas coloca a linguagem em dois pólos, sentido próprio ou figurado, objetividade ou subjetividade, levando-nos, às vezes, à idéia de que há uma forma mais rigorosa para dizer do mundo. Na cartografia a língua é um veículo, um “Tapete voador...” como diria Suely Rolnik. A linguagem que busco criar na pesquisa consiste numa tentativa de gerar canais para a passagem dos afetos e intensidades que fizeram parte dos nossos encontros no grupo e das análises tecidas.

O modelo de dissertação, uma linha que muitas vezes endureceu a produção, toma outra forma. Talvez uma forma mais feminina, mais infantil, uma forma que mescla as linhas de uma professora de quinta-série, com as linhas de uma professora que trabalhou com professoras das séries iniciais.

²³ Citado por Jean Claude Bernardet. *O autor no cinema: a política de autores – França, Brasil anos 50 e 60*, 1994, p.22.

²⁴ Suely Rolnik. *Cartografia Sentimental*. Transformações contemporâneas do desejo. 1989, pp15-16, 66-72.

Intrincadas com as linhas de quem gosta de música, poesia, cinema, pintura, literatura, de conversar com os amigos, passear de bicicleta ao sabor do vento, andar descalça na praia, namorar à luz da lua, brincar com cães, gatos, flores e rios. Linhas que movimentam os sentidos que quero promover numa pesquisa que enreda professores, escola, universidade e conhecimento.

O desafio que o contágio com essas idéias promoveu nesta pesquisa é inenarrável. Durante uma visita que meu pai me fez em Campinas ouvi-o dizer: “Eu sei que um dia eu vou dançar. E depois disso, sei que posso abrir a janela e voar”. A chuva invade o texto e, o sopro de vida que dela ressoa, empurra a escrita. Existem critérios para o vôo. Não basta dizer “Viva a conexão!”, “Viva o múltiplo!”. É preciso fazê-los. Como ser didática sendo emaranhada? O desafio de realizar uma ação teórica, ao escrever este texto, sobre a ação de criar no ensino, na pesquisa, no grupo gerado pelo encontro de professores da escola e da universidade, pensando não em termos de oposição, mas e... e... e..., que nos coloca diante da humildade e de respeito aos conhecimentos produzidos por outros pesquisadores e professores. Perceber que as múltiplas imagens da universidade, da escola e do encontro entre professores que ocupam estes espaços não são mais ou menos verdadeiras, não são mais ou menos reais, não são mais ou menos idealizadas. São todas possíveis!

Nessa busca, muitas vezes encontrei-me no que Gilles Deleuze & Félix Guattari chamam de uma “espécie de experimentação tateante, que no seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis”. Meios atravessados por sonhos, desejos, volúpias, devaneios, excessos. “Corremos em direção ao horizonte, sobre o plano de imanência; retornamos dele com os olhos vermelhos, mesmo se são olhos do espírito. Mesmo Descartes, tem seu sonho. Pensar é sempre seguir a linha de fuga da bruxa”.²⁵

Cinema, pintura e tessitura compõem telas em que se encorpam um encontro envolvendo professores, pesquisadores, escola, universidade e conhecimento. Na primeira tela, *Tela-cinema*, a pesquisa toma contornos de filme. Compondo um texto-moviola, trago pedaços de tempo e pedaços de espaço buscando situar os princípios que orientam a produção do roteiro e a realização da pesquisa, misturando-os às descobertas dos efeitos da luz, som, câmera e montagem na pesquisa. Componho um primeiro cenário do grupo e das linhas que movimentam a produção do rizoma

²⁵ Gilles Deleuze & Félix Guattari. *O que é filosofia?*, 1997f, p.58.

coletivo. Na segunda tela, *Tela-pintura*, operando entre o olhar, o contar e o registrar trago à superfície da tela as produções do grupo e a explosão de sentidos sobre a escola, o ensino, o encontro de professores da escola e da universidade, que brotam das fotografias, textos, pinturas etc. Puxo também, aspectos relacionados à circulação das imagens pela escola e outros espaços e ao experimentar de uma nova visibilidade e dizibilidade do conhecimento produzido por professores da escola e universidade. Na terceira tela, *Tela-tessitura*, puxando os fios que explodem do ato de planejar no ensino e na pesquisa, busco situar momentos em que as linhas que operam por oposição, dicotomias, atrasam e endurecem as interações entre a escola e universidade e como podem sofrer metamorfoses e transformar-se em linhas de resistência, de fuga, que atuam potencializando a criação, correndo em direções antes insuspeitadas e gerando possibilidades de pensar que estas linhas não se opõem às linhas que mobilizam a produção, estão antes intrincadas, entrelaçadas com elas.

A produção desta pesquisa não é pensada como uma soma de etapas, uma sucessão de fases, uma progressão de um plano ou evolução de idéias. A produção da pesquisa funciona pela produção de linhas, abandono de linhas, conexão entre linhas produzidas em diferentes espaços, em que se misturam linhas das experiências vividas nas escolas em que ensinava Ciências e Biologia, nos grupos e projetos de pesquisa por onde andei, no trabalho realizado em Porto Feliz com o grupo de professores da Escola Luiza. Linhas do ensino, da pesquisa, da vida, do tempo. Linhas mais duras e outras mais flexíveis. Lineamentos não lineares. Fios que se misturam. Rotas de fuga. A pesquisa funciona como produção, produção de produções e não-produção. Quer produzir sentidos, ressonâncias... Deixar marcas...

Na passagem do pensar a pesquisa para a escrita movimento-me em meio a desejos, buscas, procuras e querereres que, em minha opinião, marcam uma forma do pesquisador compor a si próprio. Composição instantânea, que não cessa de modificar-se, movimentada pela insatisfação com a produção. Preciso comunicar ao leitor que os desejos movimentam a produção, porém nem sempre se mostram nela. É próprio do plano o fracasso. Deixar que as incoerências, inseguranças e incertezas tivessem espaço, marca um outro desejo: o de mostrar o que o sorriso da produção de conhecimento traçado nesta pesquisa de mestrado, não começa, não acaba, dura. E que ando devagar: “.. porque já tive pressa e levo esse sorriso, porque já chorei demais. Hoje me sinto mais

forte, mais feliz quem sabe e só levo a certeza de que muito pouco eu sei, nada sei. (...) Pela longa estrada eu vou, estrada eu sou”.²⁶

²⁶ Composição *Tocando em frente* de Almir Sater e Renato Teixeira.

Quando o conhecimento encorpa em Tela-cinema

Um filme não termina. Também não começa. Ele *dura*. É como a chuva. Passa. Escorre. Penetra e fecunda. Carrega e destrói. É múltiplo e único. Quando termina é que se tem de novo a 'consciência clara'. *Durante* o filme vivemos a opacidade e a fluidez. Enquanto chove olhamos pela janela os contornos moventes do mundo. Se nos permitirmos molhar são nossos contornos que se moverão. Devemos nos permitir ao filme. Entregarmos nosso ser ao outro personagem que brilha diante de nós. Um filme nos propõe o momento da criação de um outro mundo, onde estão se organizando, como pela primeira vez, espaço, tempo, homens. O filme nos oferece uma narrativa fundadora. A cada filme produzido um novo mundo é fundado.

Wenceslaó Oliveira Júnior, 1999, p.6.

Inúmeras vezes ouvi pessoas dizerem ter vivido acontecimentos que pareciam “coisa de cinema”. Experiências que “dariam um filme”. Assim também senti os acontecimentos que são focalizados nesta pesquisa de mestrado, como um filme. Situações em que a vida parece se querer filme, o filme parece se querer vida. Os limites entre vida e filme tornam-se movediços, desafiando e inquietando a idéia de que nossa forma de produzir sentidos sobre o mundo no dia-a-dia, seja mais ou menos real do que num filme.

Ao pensar a experiência do mestrado como um filme, contagiei-me com as belas imagens produzidas por Wenceslão Machado Oliveira Júnior em sua tese de doutorado¹. Numa leitura desregrada criava pontes entre suas palavras fecundas, palavras afetos, e a produção de conhecimento no ensino e na pesquisa. Encontrei-me com a busca do autor: o projeto pedagógico presente na forma das imagens fílmicas nomearem o mundo.² Permitir-se ao filme, deixar-se molhar, entregar-se ao outro personagem, tocar aos meus ouvidos como uma trilha sonora convidativa para sentir, dizer, escrever sobre a produção de conhecimentos num espaço em que se encontram professores da escola e da universidade.

Um mergulho-aventura cuja magia e intensidade de voltar a ser professora em Porto Feliz, de estar na escola, com outras professoras e alunos, misturavam-se às regras e códigos da pesquisa que estabeleciam: como deve ser um projeto de pesquisa, o que deve conter, os referenciais teóricos, a postura do pesquisador, a linguagem e o modelo de dissertação. Uma experiência com marcas de alegria e sofrimento que me movimentou numa busca marcada por intensidades sem nome.

Numa certa perspectiva, por exemplo, o tema e o roteiro de uma pesquisa podem ser pensados como base ou eixo da produção científica. Estão dados desde o início, *a priori*. Determinam a configuração dos personagens e cenários. Orientam a encenação, os usos da luz e do som. Definem a escolha dos melhores planos e movimentos da câmera durante o registro das cenas. Por fim,

¹ Wenceslão Machado Oliveira Júnior, *Chuva de cinema: natureza e cultura urbanas*, 1999.

² Id., *ibid*, p.23.

determinam o processo de montagem.

Funcionando como base, a realização da pesquisa pode resultar de uma soma de etapas que evoluem reproduzindo e reforçando as idéias presentes no tema e roteiro. Pensado como eixo, pode produzir ramificações como galhos, que sempre brotam do tema e roteiro, ou ainda lançar raios, que giram em torno deles formando espirais. Nas duas possibilidades, a pesquisa produz-se em torno de um centro localizável e orientador que teria uma relevância em si mesmo: o tema e o roteiro. A forma de abordá-los não importa, deve apenas realçar aspectos intrínsecos ao tema e ao roteiro. Haveria uma única forma, ou uma melhor forma, para abordagem do tema. Pode-se também pensar de maneira inversa, em que tema e roteiro não importam em si, mas sim a forma de abordá-los. Estas idéias guardam entre si uma relação de oposição, operando pela simples inversão de valores hierárquicos entre a forma e o conteúdo, que pode ser útil às diferentes maneiras de pensar (e produzir) uma pesquisa.

Uma maior coerência entre tema, roteiro, realização e montagem garante uma unidade orgânica da pesquisa, mantendo a fidelidade necessária às idéias originais. Qualquer descuido no decorrer da realização da pesquisa pode gerar deformações no tema e roteiro, e ameaçar a unidade desejada com o aparecimento de contradições, incoerências e ruídos no produto final. Por isso, é preciso ter clareza do que se quer, e identificar e eliminar os desvios que ocorram durante o processo realização e montagem. Não seguir esse ordenamento preciso, coerente e claro durante o mestrado fez-me pensar muitas vezes que não estava fazendo uma pesquisa.

A compreensão do sentido de deslocar a experiência vivida em Porto Feliz para a tessitura desta dissertação foi vagarosa. Dizia-me o professor Hilário Fracalanza³, ao ler um dos roteiros de pesquisa elaborado para apresentação na disciplina *Atividades Programadas de Pesquisa* do Grupo de Estudos e Pesquisa FORMAR-Ciências: “Uma coisa é você desenvolver uma assessoria sobre meio ambiente com os professores de Porto Feliz. Outra é você realizar uma pesquisa sobre esse trabalho”. Este foi um som que me envolveu numa busca por compreender as mudanças e alterações que poderiam acontecer na passagem da experiência vivida como professora e pesquisadora para a escritura deste texto.

³ Professor Doutor do Grupo de Estudos e Pesquisa FORMAR-Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

Foi no encontro com Jorge Larrosa que comecei a compreender melhor o sentido do deslocamento. Discutindo o caráter pedagógico da novela enquanto um estilo literário, traz os estudos de Basil Bernstein sobre o “texto pedagógico”. Este se configura a partir da “apropriação de outros textos que foram selecionados, dexcontextualizados, transformados e recontextualizados: a literatura escolar, não é a Literatura, do mesmo modo que a física escolar, não é a Física...”.⁴ Quando um texto passa a fazer parte de um discurso pedagógico, ou de um discurso científico, o texto passa a ser submetido a outras regras. As regras que envolveram a produção na assessoria *A temática ambiental na escola* e as regras da produção desta pesquisa não são as mesmas, naturalmente a pesquisa não é o que aconteceu. Porém, ressalta Bernstein, é preciso pensar que o discurso sempre escapa as regras do próprio discurso, o discurso não pode controlar totalmente o discurso.

Todo texto carrega consigo possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle, e todo texto pedagógico arrasta consigo a possibilidade de pôr em questão e de modificar a gramática na qual ele está inserido. Desse ponto de vista, o segundo ponto seria pensar de que modo a novela pode escapar do controle das regras didáticas e ideológicas do discurso pedagógico dominante ou pode contribuir para solapá-las.⁵

O tema e o roteiro não foram um ponto de partida, nem de chegada. Foram inúmeros os temas e roteiros pensados e elaborados antes da produção agora apresentada. Um tema e um roteiro podem ser pensados inicialmente, e diluam-se quase totalmente durante a realização da pesquisa. Isso seria uma contradição se continuamos a pensar que a pesquisa tenha uma “chave” capaz de resolver as diferentes contradições, de optar pelas idéias “a” em detrimento das idéias “b”, ou que tal plano prende-se à fantasia, enquanto um outro à realidade do tema e roteiro. E ainda, se pensarmos que a ação que se desenvolve na tela tenha uma única verdade subjacente, capaz de tudo explicar. As opções de abordagem e expressão podem ou não resultar do tema, dos sentidos que se quer produzir com o tema, que carrega em si, também uma expressão, uma forma. As idéias surgem, quem sabe depois, provocadas por transformações e inversões, propositais e ocasionais.

Deixar-me envolver, enlaçar, contagiar com o filme experienciado em Porto Feliz, com a riqueza que se produz no encontro com professores da escola e da universidade e com as inquietações na fusão

⁴ Basil Bernstein citado por Jorge Larrosa. *Pedagogia profana: dançarinas, piruetas e mascaradas*, 1999, p.117.

⁵ Id., loc. cit.

do ser professor e ser pesquisador, produziu o desejo de buscar localizar as viagens que os conhecimentos fazem no espaço escolar, seus deslocamentos e passagens, localizando menos as características de reprodução do conhecimento produzido em outros espaços.

Parece-me importante trazer à superfície desta tela as regras que operaram no espaço do grupo em que nos encontrávamos e conectá-las às regras desta pesquisa. Nesse sentido, o desafio que me coloco é o de produzir um filme dentro do filme, um filme menor, pequenino... Esta dissertação de mestrado não é, portanto, a produção que aconteceu, e sim uma produção da produção. Trabalha na dimensão do incognoscível, do imperceptível. “Tudo se torna imperceptível, tudo é devir-imperceptível no plano de consistência, mas é justamente nele que o imperceptível é visto, ouvido”.⁶ A pesquisa resulta de aproximações e distanciamentos, de recortes e escolhas por certos princípios que conduzem meu olhar de pesquisadora. Distanciando-me de um olhar que busca totalizações e assumindo a parcialidade, esta dissertação é também, uma não-produção.⁷

Num processo em que o “cinema mental”⁸ emaranha-se com os registros gerados pela câmera, as fontes inspiradoras e os desejos e interesses que me compõem neste momento como professora e pesquisadora, crio o espaço em que faço a montagem do filme, o texto-moviola. Inspirada em Jean-Luc Godard procuro deixar aparentes as seleções, conexões e as costuras que caracterizaram esta pesquisa, busco alcançar “novas formas narrativas, baseadas na ‘colagem’ de elementos desarmônicos, na descontinuidade do tom, de linguagem e de materiais”.⁹ De maneira intranquã, incerta e insegura, faço uma colagem de alguns pedaços de tempo e pedaços de espaço, buscando situar as linhas que orientam a pesquisa e que atravessaram em intensidade o trabalho do grupo.

Assim, a pesquisa ganha forma pelas forças de atração entre os registros, as fontes de inspiração e as experiências vividas, arrastando-os, uns aos outros, como ímãs. Numa “montagem por atração”, como dizia Eisenstein, por contágio, aliança, aproximações. Não há base, não há um início localizável, seguro, nem um fim desejável, como em o episódio *Os corvos* do filme *Sonhos*

⁶ Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. vol.4, 1995d, p.36.

⁷Estas idéias são inspiradas na obra *Anti-édipo – capitalismo e esquizofrenia* dos autores Gilles Deleuze & Félix Guattari, 1997a.

⁸ Expressão usada por Italo Calvino para referir-se à imaginação. *Seis propostas para o próximo milênio*, 1999b, p.99.

de Akira Kurosawa, que se tiver um final, estará atrás dos pássaros que invadem a tela (o mundo).

Ao escrever, movimento-me no mundo de imagens construído na pesquisa. Mergulho na tela e transformo-me em personagem. Transbordando a tela, os livros, a vida, outros personagens redesenham o roteiro, registram e reordenam cenas, deslocam focos, propõem cortes e emendas. Os limites entre autor e personagens tornam-se movediços. Estabelecemos trocas, contagiamo-nos, confundimo-nos e nos despersonalizamos uns nos outros, e assim nos singularizamos um através do outro. Nesses enlaces do eu intenso com os outros eus, são produzidos outros filmes dentro do filme. A solidão é interrompida pelas muitas vozes que a compõem e, como o poema de Ferreira Gullar, a pesquisa torna-se um tumulto: “Meu poema é um tumulto (a fala que nela fala, outras vozes arrasta em alarido, estamos todos nós cheios de vozes, que o mais das vezes, mal cabem em nossa voz...)”.

⁹ Jean-Luc Godard citado por Noel Burch. *Práxis do cinema*, 1992, p. 179.

A criação do personagem

Astruc fala que o cinema torna-se uma linguagem por meio da qual o artista pode expressar o seu pensamento. O autor, para Astruc, é o cineasta que expressa o que tem dentro dele.¹⁰ Pensando assim sinto ser interessante trazer os fios que animaram a produção de sentidos sobre o ser professor e o ser pesquisador nesta pesquisa.

Existem inúmeras formas de fazer “chover” numa pesquisa imagens sobre o ensino e a pesquisa. Essas “chuvas” são criadas sob diferentes perspectivas de uso da luz, som, câmera... e configuram múltiplos sentidos das interações professor-conhecimento e escola-universidade; orientam variados focos e resultados das pesquisas acadêmicas no campo do currículo, da prática pedagógica e da formação continuada; produzem diferentes propostas, reformas e intervenções para o espaço escolar. Sinto ser interessante traçar caminhos e movimentos que deram forma ao personagem-professor nesta pesquisa de mestrado, que se encontra numa construção inacabada de mim mesma, professora e pesquisadora.

Um dos aspectos que gostaria de trazer para esta tela está relacionado à perspectiva dicotômica que atravessa o campo educacional. Solange Souza Jobin e Sônia Kramer criam uma imagem interessante, “um campo minado”. “São caras e coroas que facilmente envolvem professores e professoras em disputas férreas (‘Você é construtivista ou conteudista?’) e em análises parciais (‘Na teoria isso é muito bonito, mas na prática...’).¹¹

É inspirador o artigo *O personagem alterado: o homem como paradigma de si mesmo, paradigma da fragmentação* em que Tadeu Knudsen faz uma análise de como o personagem é tratado em produções de ficção literária e produções fílmicas segundo duas perspectivas, que denomina de “tradicional” e “alterado”. O autor relaciona a análise dos filmes à forma como, na filosofia, cada

¹⁰ Astruc citado por Jean Claude Bernardet. *O autor no cinema: a política dos autores - França, Brasil anos 50 e 60*, 1994, p.22.

¹¹ Solange Souza Jobin e Sônia Kramer. *Professores: sujeitos na história e sujeitos da história*. 1996, p.7.

autor constrói a sua imagem de Homem, o seu personagem. Focalizando a “mudança” analisa duas obras: o romance *Drácula* de Bram Stoker e o longa-metragem *A mosca*, de David Cronenberg e depois tece uma relação com alguns curtas-metragens identificando diferentes tipos de alteração nos seus personagens.

Numa primeira perspectiva, que denomina de tradicional, o personagem é marcado por uma construção que obedece a uma lógica interna, a princípios morais, sócios-políticos, gostos, sentimentos, que poderiam nos levar a pensar que certos comportamentos são compatíveis com determinados personagens e com outros não. Seguindo essa regra os comportamentos “tradicionais” determinam a configuração dos diferentes personagens garantindo uma previsibilidade de suas ações. “É uma lógica da verossimilhança...”, diz o autor, que sugere uma influência das artes plásticas “o retrato melhorado” “a figura idealizada” na construção dos personagens no cinema. A imagem do personagem é concebida dentro de uma “estética da melhoria”, em que as imperfeições são retiradas, consistindo em uma estratégia utilizada para não recorrer a um modelo determinado na composição de sua obra, mas sim aos padrões e paradigmas vigentes de beleza e perfeição da época. “O resultado é uma figura sem aspectos particulares, genericamente bela”. Desta maneira os personagens são inventados dentro de uma lógica contínua, linear e homogênea, com uma identidade marcada pela permanência e invariabilidade.¹²

Na perspectiva de “personagem alterado” há a incorporação de momentos de rupturas e descontinuidade na sua constituição, já que são pensados como personagens em processo, mutantes. Em *Drácula*, de Bram Stoker, a mudança está focalizada na resistência das pessoas a se transformarem num outro, no caso, um vampiro. “Mas porque resistem? Drácula não mata”.¹³ Parece-me que a lógica da oposição entre “tradicional” e “alterado” consiste não apenas numa maneira de criar o personagem, mas também numa maneira de olhar para o personagem e senti-lo, inseri-lo nessa lógica.

Na escola freqüentemente ouvimos falar em livros, professores, conteúdos, escolas, metodologias etc. “tradicionais”. No espaço da escola “ser tradicional” implica, quase sempre, em ser

¹² Tadeu Knudsen, *O personagem alterado: o homem como paradigma de si mesmo, paradigma da fragmentação*, 1994, p.106.

¹³ Id., loc. cit.

ultrapassado, obsoleto, estar atrasado em relação às mudanças. Por isso, a “tradição” na escola aparece nas falas das professoras como algo que precisa ser negado, superado, modificado. Essa palavra, apesar de estar bastante presente na minha vida de professora, me inquietou durante o trabalho com o grupo de professoras em Porto Feliz.

A palavra tradição é de origem grega e foi modulada, em certo momento, como uma herança cultural de crenças e técnicas transmitidas de geração em geração, na maior parte das vezes, de forma inconsciente. Para Aristóteles a tradição era a única garantia possível de verdade, por isso, em sua filosofia buscava libertar a tradição de seus elementos míticos, para descobrir a autêntica tradição. O Iluminismo colocou em cheque o valor da tradição duvidando da sua possibilidade de conservação no decorrer da história. “Na tradição não há distinção entre presente e passado, entre ‘mim’ e os ‘outros’, sendo por isso considerada uma forma mais primitiva e imprópria de comunicação”.¹⁴

Na Escola Luiza o encontro com a universidade produziu tensões que operavam sempre nos opostos “novo” ou “tradicional”. Antonio Carlos Amorim situa essa tensão como uma formação discursiva. O que estaria “fora” ou “dentro” dessas noções se inscreve nas múltiplas formações discursivas geradas na escola e na universidade, que não são fixas, sendo movimentadas pelos embates da luta ideológica.¹⁵ Inspirando-me neste autor, gostaria de pensar, olhar, sentir o personagem não em termos de oposição, mas com marcas de permanência e mudança, mesmo quando o autor estrutura propositalmente sua obra dentro de uma lógica binária, como por exemplo em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* de Glauber Rocha.

Foi no artigo de Lúcia Nagib que encontrei possibilidades de estender minhas idéias. A autora traz elementos sobre a produção do filme, a partir de escritos de Glauber Rocha, que mostram que a busca deste cineasta era marcada por uma lógica binária e de contraste, e indica linhas de fuga que irrompem de sua produção.

Tomando como princípio revolucionário número um “a inversão da ordem vigente”, Glauber Rocha explora no filme a luta dos opostos, inserida numa sociedade dividida em classes que

¹⁴Nicola Abbagnano. *Dicionário de filosofia*. 1998, pp.966-968.

¹⁵Antonio Carlos Rodrigues de Amorim. *Os olhares do caminhante nos territórios do ensino de Biologia*. 2000, p.81.

clama por mudanças. Buscando a reconstrução de uma identidade individual e nacional, marcada por um espírito de denuncia e também um reencontro com uma cultura do mito. Seus personagens também são definidos por um caráter dúplice, de bandidos cruéis e benfeitores dos pobres, por exemplo. É a equivalência dos contrários que permite que Glauber descubra no mundo contemporâneo a ressonância das estruturas tradicionais.¹⁶

Na busca por retratar a realidade nordestina para o resto do país, e em nome de divulgar imagens que fossem fiéis à realidade, Glauber Rocha propagava a idéia de que os filmes deveriam ser feios e tristes, propondo um desprezo da técnica em nome da aspereza de potencial reflexivo, para mostrar a dura realidade brasileira, tendo marcado suas idéias com a frase “uma câmera na mão e uma idéia na cabeça”. As filmagens, além de cênicas, guardavam marcas do improvisado, “Quando não sabemos fazer uma coisa, fazemos uma elipse, só filmamos o que acreditamos ser interessante e o momento da ação que julgamos poder dominar”.¹⁷

O filme sugere a quebra com as formas hierárquicas de poder, ao modo do sertão: a morte. Grandes rupturas para nós... e para eles? Sucedem-se propostas de inversão, que são também afirmações de equivalência sugeridas, por exemplo, na promessa de “o sertão virar mar, e o mar virar sertão”. As inversões e equiparações se multiplicam até no momento da montagem do filme, em que Glauber colocava a música de Villa-Lobos, a Bachiana no.5, de estrutura bipolar, para ajudá-lo a criar o ritmo do filme.¹⁸

Mas a autora Lúcia Nagib, ao focalizar a literatura, mostra como nos personagens dúplices de Glauber proliferam misturas de Deus e o Diabo, bem e mal, e ambigüidades de sexualidade, que têm influência do cordel e dos versos populares, que são tão importantes para o cineasta quanto as referências de Euclides da Cunha e Guimarães Rosa.¹⁹ Estas últimas, eram fontes que a autora diz serem, confessadamente, a maior inspiração de Glauber Rocha. Uma outra linha de fuga da proposta dicotomizada do cineasta emerge da inclusão da influência africana no nordeste. O negro no sertão! Interessantes as considerações que a autora vai buscar nos estudos antropológicos:

¹⁶ Lúcia Nagib. *O sertão está em toda parte: Glauber Rocha e a Literatura Oral*, 1996, p.76.

¹⁷ Glauber Rocha citado por Lúcia Nagib. *O sertão está em toda parte: Glauber Rocha e a Literatura Oral*, 1996, pp. 77.

¹⁸ Id., *ibid*, p. 76.

¹⁹ Id., *loc. cit*.

A cultura nagô (ioruba) não é uma cultura de dicotomias; não destrói ou disseca seus objetos para revelá-los; rodeia-os, abordando-os por todos os ângulos possíveis, explica-os por parábolas, por analogias, por relações, funcionalmente. Daí a riqueza de invocações, mitos, lendas e histórias. Daí o caráter analógico e simbólico de seus símbolos.²⁰

O historiador Durval Muniz Albuquerque Júnior, em sua obra *A invenção do nordeste e outras artes* propõe que a tradição nordestina é inventada no sentido proposto pelo historiador inglês Eric Hobsbaw. O traço que faz com que o historiador produza essa imagem é marcado ao mostrar como as tradições têm histórias que para se constituírem enquanto tais, devem ter sua historicidade apagada. Explorando Foucault, Gilles Deleuze & Félix Guattari, o autor nos conduz por rotas e meandros dessa invenção, sobretudo discursiva.²¹

Passeando por entre documentos, pinturas, romances... Durval Albuquerque Júnior cria uma composição em que os “país do nordeste” não são apenas o sul brasileiro, mas o próprio discurso do povo nordestino. O nordeste produz-se como uma visibilidade e uma dizibilidade em permanente construção. Os intelectuais são indicados pelo autor como os possíveis criadores de uma imagem do nordeste que ganha força, e dissemina-se pelo resto do país, por meio de filmes, romances, contos etc.

O discurso regionalista se transforma em uma máquina de captura do novo. Os mesmos discursos que inventam o nordeste como anti-moderno, são os mesmos que o apresentam como vítimas diante da história. O autor sugere que essa talvez fosse a condição para a criação de um novo saber, “que invente outros nordestes, longe das cercas que nos delimitam, das continuidades identitárias, das fronteiras regionais, questionando-as e colocando-as em cheque, dissolvendo nordeste e sul, dando a lugar a novas espacialidades, de perder e de saber”.²²

Lembro-me agora do filme *Eu, tu, eles*²³, que propõe um outro olhar para o sertão nordestino, desviando das imagens criadas por filmes como *Deus e o Diabo na Terra do Sol* e *Vidas Secas*, que

²⁰ Lúcia Nagib, *O sertão está em toda parte*: Glauber Rocha e a Literatura Oral, 1996, pp. 71-73.

²¹ Durval Muniz Albuquerque Júnior. *A invenção do nordeste e outras artes*. 1996.

²² Id, *ibid*.

²³ No elenco do filme estão Regina Casé (Darlene), Lima Duarte (Osias), Stênio Garcia (Zezinho) e Luiz Carlos Vasconcelos (Ciro). Produzido no Brasil, em 2000, sob a direção de Andrucha Waddington.

privilegiaram a divulgação da tragédia da opressão econômica nacional nas telas. Em *Eu, tu, eles*, sertão é palco de beleza, sedução, paixão e graça. Isso intriga alguns espectadores no cinema. Na sala de cinema em Campinas ouvia as pessoas comentarem: “parece cenário”, “não parece real”. A beleza das imagens inquieta. Deixando tudo suspenso, as cenas mexem com aquilo que estranhamos, tornando natural Darlene entregar o filho para o pai, por não ter condições de criá-lo, e pouco tempo depois ir para um forró, divertindo-se a noite inteira. Espectadores, ainda mais estrangeiros, assistindo Darlene conviver com três maridos numa mesma casa, com talvez menos problemas do que os que escolhem viver a dois. E, ainda, vê-los juntos na festa, perto da igreja onde a personagem foi abandonada, divertindo-se, em meio aos fogos de artifício, como uma única família. O filme fala: “O amor aqui de casa, tem um sentimento forte, que nem gemido na telha, quando sopra o vento Norte”.²⁴ Aconchego na tela, lá e aqui.

O filme dialoga com imagens do Brasil miserável e imagens da alegria do sol de um Brasil moreno e malemolente, operando no meio, entre aquilo que achamos e não achamos ser o sertão. Um meio que não é meio termo, um entre que não é localizável de um para o outro, poderíamos pensar no sentido que Gilles Deleuze & Félix Guattari colocam: “É transversal e carrega uma e outra, riacho sem início, nem fim, que rói as margens e ganha velocidade no meio”.²⁵ O meio é o local em que o enredo, marcado por rupturas leves, suaves, mexe com a velocidade das idéias que predominam sobre o sertão nordestino.

Os jornais diziam que o filme parecia uma fábula e deveria habitar “o reino do imaginário”, não tivesse acontecido de verdade e no interior do Ceará, com uma mulher chamada Marlene Sabóia da Silva. Seriam a fábula e o imaginário agentes contaminantes da verdade? Porém, Glauber Rocha também revisita temas do cangaço e do messianismo religioso do nordeste que o inspiraram na criação dos personagens, bem como se utiliza de eventos como o de Canudos, que são de fontes “confessadamente literárias”, estando entre as principais *Os sertões*, de Euclides da Cunha e *O grande sertão: veredas* de Guimarães Rosa.²⁶

Mesmo que a história seja contada num filme, novela, conto ou uma pesquisa científica, inspirada, baseada em fatos reais, no deslocamento e na mudança da forma, configura-se uma outra realidade,

²⁴ Composição de Gilberto Gil no CD “Gilberto Gil e as Canções de Eu Tu Eles”.

²⁵ Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v.1. p.37.

que não foi àquela vivida pelos personagens. Talvez mesmo assim, alguns ainda achem que se trate de uma ficção nordestina. Desejo não operar por essas contradições entre dois opostos. Se pensarmos que *Eu, tu, eles* é tão real quanto a história de Marlene Sabóia da Silva, ou ainda quanto *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, podemos deslocar a discussão em torno de gêneros, classificações, oposições e pensarmos sobre: Como funciona? Como funciona para você e para mim? Pensar em termos das linhas que compõem os filmes: o que privilegiam e desconsideram? Como essas linhas cruzam-se ou não com as nossas, e em que se transformam? Mas é também interessante pensar que sempre haverá o inapreensível, o invisível, o indizível, algo que continuará em segredo, tanto no filme, quanto em nosso encontro com ele.

A idéia de mostrar a realidade “tal como ela é”, foi uma linha que encontrei também nas preocupações de muitos professores e pesquisadores na universidade. Talvez, pelo mesmo sentimento de insatisfação em relação ao que se mostra nas pesquisas no campo educacional, dizemos que: agora é “hora de ir para a escola”; pesquisar a “vida do professor”; lá teremos acesso à “concreticidade da sua prática”; assim revelaremos o que ele “realmente faz e pensa”. Professores reais, escola concreta... será que atingiremos assim a realidade tangível das cenas escolares? Configuraremos o personagem-professor real? Faremos então um documentário sobre a escola?

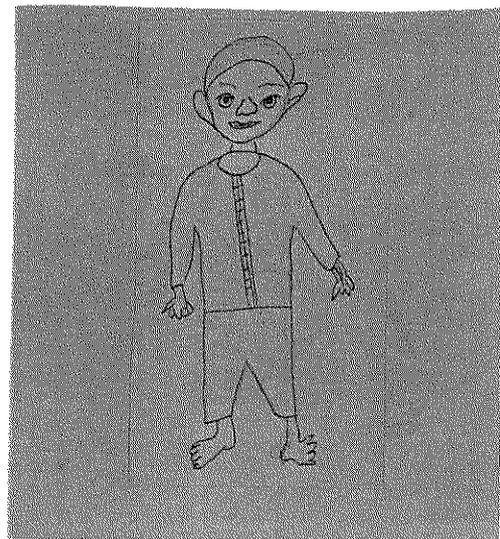
Conectando fios do cinema com a educação Cristina Bruzzo, dedicando-se a estudar o cinema como um recurso para professores de Ciências, questiona o caráter “real” do filme documentário: “O documentário expressa a realidade? Vale lembrar que todos os recursos de linguagem, montagem e efeitos são os mesmos para qualquer tipo de filme e a separação entre documentário e ficção não é tão precisa...”.²⁷ Se Godard caísse nesta tela, talvez dissesse: “pouco me importam as idéias reais, à medida que elas são flagrantemente contestáveis. O que conta é a maneira como essas idéias desfilam diante de nós, é o espetáculo insubstituível que elas nos oferecem, e não as idéias em si”.²⁸ Parece-me agora, que as expressões “mostrar a realidade da escola tal como ela é”, “conhecer a verdadeira realidade da escola” não são, mas querem apresentar-se, despidas de qualquer intencionalidade. Usaremos uma câmera neutra? O funcionamento da câmera não está associado a um foco iluminado? O que fica de fora? Wencesláo Oliveira Júnior chama atenção para o “todo significativo” que alcançamos com a montagem do filme:

²⁶ Lúcia Nagib. *O sertão está em toda parte*: Glauber Rocha e a Literatura Oral, 1996, p. 72.

²⁷ Cristina Bruzzo. *O cinema em sala de aula*: um recurso para os professores de Ciências 1999, p.86

(...)constituirá um todo significativo, deliberadamente escolhido, a partir de uma perspectiva única, que é a do narrador autor... mostrando a história dos personagens aos espectadores, dando a ela a sua versão, tendo para isso a possibilidade (liberdade) de escolher pontos de vista variados durante a projeção: ora mocinho, ora o bandido, ora um olhar onipresente e neutro etc.²⁹

Quero trazer um pequeno acontecimento para pensarmos melhor nesta questão. Lá estávamos nós em mais uma escola rural. Os alunos olhavam o pintor Dirceu Marins³⁰ desenhar. O domínio da técnica, a rapidez com que desenhava, seus traços leves... impressionava as crianças. Pensava eu... Mas, criança sabe como é. “Quem é esse aqui?”, perguntava Felipe a Dirceu. Polyana também já avançava “Esta sou eu????”. “São vocês!”, respondeu Dirceu sorrindo. “Esta daqui não sou eu não”, disse Polyana, e Felipe acrescentou: “... ele é muito mais velho do que eu”. Outras crianças se aproximaram e começamos a conversar sobre outras coisas. Cida, a professora, também olhava o desenho que Dirceu havia feito dela e dos alunos. Algumas crianças ficaram interessadas nos cartões azuis em que Dirceu desenhava. Pediram alguns e desapareceram. Minutos depois Felipe se aproxima com um desenho para Dirceu: “Este aqui... É QUE SOU EU!”. Vejamos os dois desenhos:



²⁸ Noel Burch. *Práxis do cinema*, 1992, p. 192.

²⁹ Wenceslão Oliveira Júnior. *Chuva de cinema: natureza e cultura urbanas*. 1999, p.21.

³⁰ Dirceu Marins é pintor, formado em Artes Plásticas pela Unicamp e mestre pela Faculdade de Educação da Unicamp. Neste dia desenvolvíamos uma atividade com a professora Cida e as crianças da Escola Rural Agrovila.

Na pesquisa é necessário fazer recortes, mas às vezes parece ser preciso olhar com atenção para os critérios que usamos para cortar e unir as cenas que registramos do cotidiano escolar, e os sentidos que são produzidos com os cortes e colagens que fazemos. Como os cartões azuis eram grandes demais para serem colocados nestas páginas resolvi cortar as bordas do desenho de Felipe. Pensava em reduzir apenas o desenho de Dirceu e coloca-los lado a lado, mas... depois de cortar as margens do cartão, notei que Felipe havia deixado um enorme espaço vazio em seu desenho. Dirceu utilizou o espaço do cartão para desenhar apenas o rosto de Felipe. Este, como se sabia pequenino, e talvez, diante da busca por mostrar isto a Dirceu, fez seu desenho de corpo inteiro, com direito aos seus pés descalços.

Percorrendo as pegadas deixadas pelo caminhante Antonio Carlos Amorim, nos territórios da produção rizomática do conhecimento escolar, em aulas de Ciências e Biologia, encontro pistas para seguir andante: os trabalhos que focalizam os aspectos epistemológicos, estabelecendo relações, de semelhanças e diferenças, entre os diferentes conhecimentos, identificam uma hierarquia de valores, construída socialmente. Além disso, localizam simplificações, distorções e reduções no conhecimento científico ensinado na escola.³¹

Conectando este caminhar com os aprendizados que tive com Wenceslão Oliveira Júnior sobre o processo de montagem no cinema, penso que estas pesquisas, que deslocam aspectos epistemológicos para as análises/suposições das cenas escolares, estabelecendo relações de comparação e equivalência entre o conhecimento científico e escolar, num processo de escurecer para melhor iluminar, adensam tudo que ficou escondido nas partes que se mostram claras das cenas escolares. O obscuro, o excluído, pode estar entre os recortes tecidos pelas pesquisas.³²

A idéia de totalidade foi mais uma que ficou em suspensão em minhas idas e vindas. Mas, a situação vivida com Dirceu e as crianças, os desenhos, a conversa, me fizeram pensar que talvez seja realmente possível ter um olhar mais próximo da realidade escolar, mesmo que não abarque a totalidade. As marcas que carregamos para o mergulho no cotidiano escolar podem resultar em imagens da escola, dos professores, alunos, acontecimentos, que se distanciem ou se aproximem mais de como os próprios professores e alunos se vêem, se imaginam, se sentem. Imagens em que se

³¹ Antonio Carlos Amorim. *Os olhares do caminhante nos territórios do ensino de Biologia*. 2000.

³² Wenceslão Machado de Oliveira Júnior. *Chuva de cinema: natureza e cultura urbanas*. 1999, pp.9-10.

reconhecem. Esta possibilidade também é explorada por Roseli Cação Fontana de uma forma muito bela:

Assim, como crianças que, surpresas e inquietas, nos parques de diversão, jogam com o secreto desejo humano de brincar com a própria imagem na sala de espelhos, temos vivido o jogo ambivalente de identificação e de afastamento diante das faces que nos têm sido devolvidas pelos relatos de investigação e pelos projetos de intervenção produzidos sobre e/ou a partir de nossa atividade, segundo perspectivas teórico-metodológicas diversas. Na sala dos espelhos, entre aqueles que alongam o corpo, que encurtam, que nos tornam imensos ou nos assemelham às esguias figuras do pintor Modigliani, vivemos o jogo, distraídos e admirados, diante de nossa própria imagem desdobrada e destorcida.³³

Quais critérios carregamos para o mergulho na realidade escolar? Pensar que tivesse, talvez, de ensaiar um movimento de descotidianizar, descolonizar parte dos nossos sentidos, para sentir a escola de outras formas, fez-me pensar que é nossa a produção de olhares. Mas, é um nossa multiplicado por aqueles que nos inspiram, que nos enlaçam em experiências e leituras. E pelos pedaços desses enlaces que deixamos atingir a superfície da produção científica.

Gostaria de trazer aqui uma fala da professora Alice, quando apresentei a proposta de fazer a pesquisa com o grupo em Porto Feliz, para a partir dela pensarmos na imagem do professor como produtor de conhecimentos no ensino e na pesquisa. O projeto de pesquisa circulava nas mãos das professoras...³⁴

Susana, você parte do pressuposto de que vamos produzir conhecimento. Será que nós vamos produzir algum conhecimento realmente? E se nós não produzirmos nada?! Será que você vai encontrar aqui o quê está procurando?³⁵

Nesse momento eu perguntei se essa era uma preocupação de todo o grupo e se alguém gostaria de comentar algo. A sala fica em silêncio... eu digo que acredito que o nosso grupo, assim como o grupo na sala de aula, os professores e alunos, produzem conhecimentos nas suas atividades diárias, assim como em qualquer outra atividade cotidiana. Considerava, portanto, o nosso grupo também como um espaço de produção de conhecimentos e comento sobre a proposta que havia apresentado

³³ Roseli A. Cação Fontana. *Como nos tornamos professoras?* 2000, p.17.

³⁴ Os nomes das professoras foram modificados para preservar o acordo que fizemos no início de 2000.

³⁵ Registro produzido no encontro realizado dia 16 de março de 2000.

para o planejamento, em que essa dimensão estava inserida.³⁶ Senti que elas ainda estavam reticentes... mas, mesmo assim, concordaram com o desenvolvimento da pesquisa.

O grupo da manhã não fez nenhum comentário nesse sentido. As professoras, que falaram, disseram que seria ótimo. Comentaram que eu estava contribuindo com o trabalho do grupo e que, portanto, não haveria problema delas contribuírem para o meu trabalho de pesquisa. Uma professora comentou que gostaria de acompanhar minha pesquisa, pois queria saber “como se faz um mestrado”.³⁷

Num primeiro olhar para essa questão pensei que seria necessário fazer amanhecer entre nós o misterioso sentido de criar. Peter Woods³⁸, ao analisar a criatividade no ensino traz algumas posições que aparecem nas pesquisas no campo educacional que indicam que os professores não são, ou têm perdido a capacidade de criar. MacDiarmid, por exemplo, comenta sobre “o facto de o impulso criativo não combinar bem com o ensino”³⁹. Desta forma os professores com maior tempo de ensino sofreriam de uma espécie de “adaptação ao modelo de ensino que deteriora progressivamente sua capacidade de adaptação geral” e a perda do potencial criador é associado pelo autor ao “enfraquecimento do intelecto”.⁴⁰

Deslocando para outra possibilidade de pensarmos essa questão, queria voltar a última frase da professora Alice: “Será que você vai encontrar aqui o que está procurando Susana?”. Essa última pergunta, que não havia chamado a minha atenção antes e havia ficado entre os cortes de uma primeira edição dos registros, me fez pensar no conhecimento que temos produzido nas pesquisas sobre o ensino, o ser professor. É ainda em Peter Woods que encontro algumas pistas, ao trazer as considerações de Elbaz que salienta “que a investigação ‘não tem encorajado os professores a sentirem-se como criadores de conhecimento’”. O autor coloca que no ensino superior, existe uma distinção entre “investigação (descoberta) e ensino (onde se transmite o que se descobriu)”.⁴¹

A idéia de produção de conhecimento nos coloca diante do sentido das palavras: criar e

³⁶ Anexo 2.

³⁷ Registro produzido no encontro realizado dia 16 de março de 2000.

³⁸ Peter Woods. *Aspectos sociais da criatividade do professor*. 1995. pp. 126-154.

³⁹ Citado por Peter Woods. *Aspectos sociais da criatividade do professor*. 1995, pp.127-128.

⁴⁰ Id., *ibid*, p.128.

conhecimento. Palavras que ganham sentidos quando olhamos para os personagens envolvidos na criação e na inserção dessas palavras na cultura que investigamos, neste caso do ensino e da pesquisa. Em relação ao que é conhecimento fica uma questão: E o que não é? Pensando numa lógica que busca uma definição e uma origem do conhecimento parece tornar-se possível dizer o que não é conhecimento. Como também, permite classificar em tipos diferentes de conhecimentos operando em torno de suas características. Procedendo nessa lógica, pode-se comparar os diferentes tipos de conhecimentos, estabelecendo relações de semelhança e diferença, inclusão e exclusão, evolução e progressão, parentesco e descendência.

Nas análises de proporcionalidade também podemos estabelecer como um tipo de conhecimento está para o outro tipo, produzindo compreensões do que cada tipo de conhecimento abarca ou não, como cada um está estruturado ou desestruturado. Do encontro entre os diferentes tipos de conhecimentos, é possível avaliar como são distorcidos e simplificados os conhecimentos de origem, e enquadrá-los de acordo com sua origem como cópia ou criação. Neste sentido, existiriam aqueles que promovem o encontro entre os tipos de conhecimentos diferentes e que podem ser chamados de transmissores, reprodutores, mediadores, tradutores... Nessa perspectiva, a atribuição de valores diferenciados aos tipos de conhecimento, estabelecendo hierarquias, aparece muitas vezes, mesmo quando não desejada.

Foi na obra de Michel Foucault, *O que é um autor?*, que encontrei possibilidades interessantes para estender esta discussão. A morte do autor anunciada por Foucault não parte da idéia de que o autor não exista, mas de que é necessário problematizar a função do autor, propondo pensarmos no que é que a regra do desaparecimento do autor permite descobrir. Para Michel Foucault é preciso descobrir o jogo da função do autor, definir como se exerce essa função, em que condições, em que domínio e as relações de poder e de sentido que a atravessam.⁴²

A noção de autor constitui o momento da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, da filosofia e das ciências. O autor é, assim, definido como um certo nível constante de valor, como um certo campo de coerência conceitual ou teórica. O autor é responsável por uma unidade estilística, e encarado como momento histórico e ponto de encontro de um certo número de

⁴¹ Citado por Peter Woods. *Aspectos sociais da criatividade do professor*, 1995, p.128.

⁴² Michel Foucault. *O que é um autor ?* 1992.

acontecimentos. O autor é aquilo que permite explicar tanto a presença de certos acontecimentos numa obra como as suas transformações, as suas deformações e as suas modificações diversas. A produção do sentido é atribuída a um funcionamento automático e impessoal de um sistema de signos da obra. A maneira como a obra é lida, recebida, utilizada ou interpretada não tem nenhuma importância para o estabelecimento de seu significado; proclamando, assim "a morte do autor", a "história do livro, por exemplo, passa a ser uma história sem leitor e sem autor". Um nome de autor não é simplesmente um elemento de um discurso, ele exerce um papel no discurso, assegura uma função classificativa permitindo que as obras se relacionem entre si. O nome do autor serve para caracterizar um certo modo de discurso. Isto não reduz o autor a uma função e sim permite a análise do autor que existe. "A função do autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade".⁴²

No trabalho de Antonio Carlos Amorim, que pressupõe o professor como produtor de conhecimentos, encontro possibilidades de pensar o processo de produção escolar e a inserção no contexto da cultura escolar. Na produção de conhecimentos na escola, múltiplos aspectos estão envolvidos: desde as concepções e disposições do professor, o contexto social mais geral, a história das disciplinas, a organização de tempo, espaços e relações sociais em sala e as formas de exercício e de avaliação. Nesse processo são criadas regras que parecem favorecer a difusão de certos conhecimentos pelo espaço escolar.⁴³

Lucíola Licínio Santos ao buscar situar o papel da didática no processo de produção do conhecimento escolar ressalta que o conhecimento escolar não se constitui apenas num conjunto selecionado e organizado de tópicos do conhecimento científico transmitidos pela escola, como também não é uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à idade e ao interesse dos alunos a partir de critérios pedagógicos.⁴⁴

Menga Lüdke comenta que as mudanças nas formas de olhar o fenômeno educacional são resultantes do reconhecimento da "mudança contínua nos contextos e nas situações de ensino, a complexidade do fenômeno educacional, a importância dos significados a ele atribuídos pelos

⁴² Michel Foucault, *O que é um autor ?*, 1992, p.32.

⁴³ Antonio Carlos Amorim. *Os olhares do caminhante nos territórios do ensino de Biologia*. 2000.

⁴⁴ Lucíola Licínio Santos. *O processo de produção do conhecimento escolar e a didática*, 1999, pp. 27-37.

sujeitos neles envolvidos...”. Esses aspectos estão propiciando uma “mudança na própria cultura do trabalho de pesquisa”.⁴⁵ As colocações da autora me fazem pensar que mudanças nas ações teóricas realizadas no âmbito da pesquisa educacional podem atuar de maneira interessante nas interações entre a escola e a universidade, entre os personagens envolvidos e os conhecimentos produzidos nesses espaços. Gilberto Velho, no campo da antropologia, coloca que “A existência de tradições diferentes coloca o problema da comunicação entre os grupos e segmentos delas portadores”.⁴⁶ É com essas idéias que gostaria de convidar o leitor a entrar *Pela ponte* em um dos encontros do nosso grupo.

Pela ponte... pela ponte...

A ponte é uma imagem muito utilizada por professores que pesquisam outros professores na escola. Como também por aqueles que pensam, planejam e escrevem sobre a formação de professores na universidade. É para mim uma imagem muito bela e mobilizante. “Pela ponte” é a resposta que o cantor e compositor pernambucano Lenine encontra para a pergunta “Como é que faz para sair da ilha?”. Uma possibilidade de sairmos da ilha de solidão em que, muitas vezes, nos encontramos no ser professor e ser pesquisador. Uma ponte “(...)que não é de concreto. Não é de cimento. A ponte é até onde vai o nosso pensamento”. A ponte cria o encontro, ela “não é para ir, nem para voltar. A ponte é somente atravessar. Caminhar sobre as águas desse momento”. O encontro também pode criar a ponte, a articulação, um cruzamento de experiências. Um encontro gera a possibilidade de uma confluência de rios, risos, estradas, de abertura de janelas, portas, túneis, que há muito desejávamos abrir.

Ao pensar no que se pode produzir no encontro entre professores da escola e da universidade lembrei-me do filme *Quero ser John Malkovich*⁴⁷. No filme é preciso deter a porta do elevador

⁴⁵ Menga Lüdke. *Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas*, 1996, p.26.

⁴⁶ Gilberto Velho. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia de uma sociedade contemporânea*. 1999, p.18.

⁴⁷ *Being John Malkovich*, 1999. Direção de Spike Jonze; Roteiro - Charlie Kaufman; Produção - Michael Stipe e Sandy Steve Golin Vincent Landay; Elenco - John Cusack, Cameron Diaz, Catherine Keener, Orson Bean, John Malkovich.

para entrar entre o andar sete e oito do edifício. No andar sete e meio os acontecimentos ganham velocidade. Todos andam curvados e a comunicação truncada entre os personagens compõe imagens de uma outra realidade. Abre-se um túnel, anunciado por um papel perdido. O túnel conduz à cabeça de um outro: o ator John Malkovich.

Para aqueles que se permitem à aventura de habitar o corpo do personagem abre-se um pequeno foco de vida iluminada, semelhante ao que vemos quando portamos uma câmera, um microscópio. Os olhos dos invasores, não são os olhos de John. O mundo não se revela. Os passantes efêmeros do corpo de John produzem experiências inéditas, inauditas e invisíveis. Geram fissuras na ordem desejante de suas vidas, que ora (a)parecem, ora não (a)parecem, ter conexão com a aventura. Descubrem-se de um jeito que antes não suspeitavam. Há um deslocamento, uma invasão, um encontro com o outro, em que os personagens não se tornam o outro, ator John Malkovich, mas um outro. Porque encontrar é achar(se), perder(se), descobrir(se) e chocar(se).

Em meio às histórias que se cruzam no filme, uma imagem ficou retida em mim: o mistério que envolve o encontro. Na experiência de entrar no túnel, na cabeça do ator, há um permitir-se ao outro e a si mesmo em que os personagens parecem ficar num espaço entre o eu e o outro. A intensidade da experiência de um encontro pertence a cada um dos personagens, no caso do filme, e a cada um de nós, nos encontros que surgem em nossas vidas. Envolve uma postura diante dela, durante ela, nela, um relacionar direto da experiência com sua "exterioridade".

Trabalhar com o grupo de professoras em Porto Feliz foi uma experiência que me fez recordar de tantos outros grupos com os quais vivi no ser professora e pesquisadora. O grupo é uma marca do nosso trabalho e... marcam... deixam saudades. Em Porto Feliz éramos várias professoras, várias histórias, várias vidas. No encontro a diversidade parece ser preciosa.

A experiência de um encontro com pessoas (des)conhecidas, para trabalhar, estudar, juntas num grupo, é uma aventura, é arriscada, com decorrências incertas. Envolve o conhecer, o sentir, o sofrer, o suportar. Quase sempre é associada às condições em que ela acontece. Parece ser

importante haver um contágio, uma enlace, um deixar-se invadir, ser possuído e possuir. Quando isso acontece os sentidos entram em êxtase em busca de capturar, roubar da experiência aquilo que é ressonante. A intensidade dos encontros pode nos mobilizar, nos fazer falar, escrever, pintar, desenhar, fazer filmes... mas, pode também nos silenciar, paralisar, suspender. Por isso, a experiência de viver em grupo é uma ação, uma prática, um efeito de experimentar(-se) em que parecem jogar forças incontroláveis: intensidade, velocidade, movimento, mudança... É com estas imagens, da ponte, do encontro, e da experiência de trabalhar em grupo, que gostaria de trazer para esta tela um dos nossos encontros.

Estávamos no meio. Este era nosso primeiro encontro depois das férias. Sorrisos e abraços no reencontro. Contávamos em frente a nossa salinha o que havíamos feito durante esse espaço de tempo que nos separou. Um recomeçar... Entrar pelo meio da história nos remete a duas perguntas: o que pode ter acontecido? O que poderá acontecer? Sempre podemos olhar para um grupo buscando a sua origem e o seu término, tentando localizar as etapas de sua constituição, o auge e o declínio. Porque os grupos... não duram para sempre, pelo menos no que concerne ao encontro físico, mas suas ressonâncias em nossa vida, sempre serão de difícil localização e classificação, possuem uma durabilidade que pertence a cada um, à intensidade que nos percorre, aos acontecimentos. As buscar as fases de constituição do grupo, perdemos a possibilidade de localizar as linhas que o atravessam em potência durante a toda a sua existência, sejam elas maleáveis, criadoras, multiplicadoras ou linhas duras, de ruptura, massificadoras. É nesta busca que me coloco agora, de localizar neste encontro as marcas, as linhas que ganham potência, que são geradoras de ramificações, assim como, as linhas de segmentaridade duras que nos atravessam e dificultam as interações entre os professores e pesquisadores. Estas linhas não se opõem, antes se confundem, misturam. Uma linha dura pode tornar-se uma linha potente e vice-versa. Captar os momentos em que ocorrem essas metamorfoses também consiste num caminhar interessante.

Até então, as avaliações que fazíamos na assessoria de *Meio Ambiente* aconteciam no final de cada encontro, numa roda de conversa, resultando em breves comentários de algumas professoras: “gostei”, “foi muito bom”, “superou as expectativas”. Os movimentos da pesquisa me faziam pensar que seria interessante que o grupo produzisse imagens do nosso trabalho juntas. Aprendizados que tive quando atuava como auxiliar de pesquisa no *Projeto Flora Fanerogâmica*

do Estado de São Paulo e observava e registrava as reuniões do grupo de professoras da EMEF Padre Francisco Silva com pesquisadores da Unicamp e Instituto Agronômico de Campinas. Em uma dessas reuniões os professores da escola e da universidade começaram a discutir sobre o sentido do “gostar”, expressão amplamente utilizada pelos alunos nos momentos de avaliação das experiências vividas durante o Projeto. Essa conversa mobilizou o grupo numa busca por compreender as idéias, pensamentos, os múltiplos sentidos de uma experiência que a palavra “gostar” poderia guardar.

Pensando que a memória é marcada pelo esquecimento e que, em nosso trabalho como professores e pesquisadores, uma questão sempre nos atravessa: o que fica retido, guardado na lembrança, do que fizemos? Sugerí que fizéssemos inicialmente uma reflexão e escrevêssemos sobre nossa caminhada: os sentidos que o grupo apresentava para cada uma de nós; os momentos da assessoria que haviam nos marcado; e os episódios, em sala de aula, que apresentavam marcas do que produzimos em grupo.

As resistências iniciais à escrita pareciam ter-se diluído para a maioria do grupo. A folha em branco não parecia agora tão ameaçadora quanto antes. Tive uma sensação semelhante a que as professoras comentavam sobre o processo de escrita das crianças: “Parece mágico. Não sabemos bem porque, mas de repente, elas começam a escrever”. Talvez a leitura dos registros escritos possa dar pistas para o envolvimento com a escrita.

Na tela... pés, mãos, olhos, anseios, tensões, paixões, medos, sonhos de professoras... Um relato corre em direção ao outro. Parecem trazer, quase sempre, os mesmos elementos, as mesmas linhas. Mas, cada professora, ao criar novas combinações, ao dar ênfases diversas para cada linha, ao misturar as linhas do grupo com o seu trabalho em sala, com as vivências de outras assessorias, ao conectá-las com suas preocupações no ser professora, com as situações que produziram inquietações, dificuldades, desafios, mudanças, afetos, faz explodir múltiplos sentidos para cada uma das linhas.

Nessa explosão de sentidos compõem imagens: das interações entre os professores da Escola Luiza e ligados à universidade; do que potencializa a criação no grupo; do que mexe com a

velocidade de produção no grupo e no espaço escolar; o que atrasa e precipita. Numa forma amorosa de falar do grupo, as professoras relacionam-no imediatamente com o “fora”, gerando cenas do que se infiltra, povoa, contamina o espaço da escola. Criam assim o ritmo do filme que vivemos juntas. Nesse escrever sobre o grupo, contam sobre os modos de produção de conhecimento no espaço escolar e trazem marcas das artes de fazer no ensino. Estes são os elementos que inspiram a edição que faço agora dos registros escritos de algumas professoras.

A professora Rosa traz para a tela o trabalho em grupo como um marco...

O trabalho em grupos, deste semestre, mostrou-se tímido no seu início. Aos poucos, devido às orientações desta assessoria, pudemos sentir o que realmente é trabalhar em grupo. A experiência trocada entre eles (grupos) nos enriqueceu de sobremaneira. A união dos grupos nos ajudou a superar as dificuldades encontradas pelo caminho. A minha resistência ao “novo” foi virando fumaça na medida em que observava os trabalhos desenvolvidos pelos grupos e aproveitava as idéias, para seu desenvolvimento na sala de aula. Sem dúvida alguma o nosso grupo demonstrou capacidade de responder ao que foi solicitado. Parabéns para nós! Um momento: a experiência mais significativa foi quando foi proposto, no início do ano letivo, trabalhar em projetos. O “medo” pelo desconhecido, foi aos poucos sendo superado pela ajuda e orientação das assessorias. Aos poucos a segurança “apareceu”, mas ainda restam alguns “temores”. Trabalhar em grupo com os alunos é realmente mais difícil. A pesquisa (com os alunos) que no início se revelou frustrante, aos poucos foi se desenvolvendo. O mais gratificante foi quando começaram a aparecer os primeiros resultados. Tanto professora, como alunos, ao verem sua produção final, sentiram-se realizados.⁴⁸

As expressões “aos poucos”, “tímido no início”, sugerem que viver em grupo, unidas, trocar experiências resulta de uma conquista vagarosa, lenta. O grupo aparece como algo que precisa ser vivido e sentido, envolve um experimentar novas formas de socialização do conhecimento na escola, e faz-me pensar que seria interessante buscar localizar as linhas que produziram essas novas maneiras de convivência. “O discorrer é como o correr”⁴⁹, quando apenas um discurso está presente ele corre mais rápido. Na Escola Luiza os grupos não param de se transformar uns nos outros. Ora nas diferentes assessorias, ora em sala de aula, ora em outra escola, ora no HTPC, ora nas assembléias gerais, ora nos intervalos, ora, ora, ora... Talvez a multiplicidade de grupos,

⁴⁸ Registro produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000 pela professora Rosa.

⁴⁹ Galileu citado por Italo Calvino. *Seis propostas para o próximo milênio*, 1990b, p.56.

peças e discursos produzidos nos encontros resultem nessa vagarosidade.

No texto da professora aparece, ainda, a idéia de que “respondemos ao que foi solicitado”, que me faz pensar que a entrada da universidade na escola criou um intenso movimento. Ficar fora desse movimento levava, muitas vezes, a tensões que aparecem relacionadas à oposição entre o novo e o tradicional. O sentir-se realizada, perceber-se produzindo resultados, pode nos sugerir que nesse caminhar seja possível pensarmos o “novo” a que Rosa se refere entre aspas, como um novo caminhar, um caminho traçado junto, que compõe uma nova paisagem na escola.

Parece que sentir, perceber, que as rupturas não são grandes, que o movimento poderia “ser natural” resultou numa certa tranqüilidade, segurança em nosso caminhar juntas. O experimentar das mudanças ganha velocidade com a troca de experiências com a união e ajuda do grupo. Mayra destaca um dos momentos de descontração e brincadeira, que vivemos juntas no final de uma atividade no bairro, que ela chama de: “o piquenique”. Momentos que parecem contribuir para a criação de vínculos, laços, efetuações de potências entre nós.

Quando iniciamos o trabalho as dúvidas eram muitas, a insegurança e o medo estavam muitos presentes. Ao longo das assessorias percebi que tudo poderia acontecer de uma maneira natural e os medos foram diminuindo. Na minha opinião as assessorias, não em sua totalidade, estão me ajudando no meu trabalho com os alunos. Um momento que marcou para mim, foi o nosso piquenique, senti o grupo bastante unido e descontraído, isso é bom. Gostaria para esse segundo semestre que o grupo continuasse se ajudando, através das trocas de experiências principalmente que para mim muito significam.⁵⁰

Clara traz, mais uma vez para a tela, a “troca de experiências” que aparece relacionada ao contar, ao olhar, ao viver as experiências, anunciando possibilidades de compreensão do ato de criar na escola.

Como já disse em outras ocasiões, o grupo tem servido como apoio, no sentido de podermos compartilhar experiências, sucessos, fracassos e sentimentos. O grupo é um marco para mim. O ser humano necessita de vivência e

⁵⁰ Registro produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000 pela professora Mayra.

convivência, mas parece que às vezes acreditamos que só nossos alunos é que devem trabalhar em grupo, porque “vai ser bom para ele...”. Para mim, tem ajudado bastante! Esse ano (que para mim tem sido de conflitos e decisões em vários aspectos da minha vida) tem sido de muito aprendizado e se não fosse a vivência do grupo talvez não tivesse conseguido! Uma mudança no meu olhar... (...) ⁵¹

Os relatos deixam no ar uma inquietação relacionada à convivência em grupos na escola. O contar, relatar episódios da prática em sala de aula foi algo que também fez parte dos nossos encontros. Acontecia, porém, com maior intensidade nos pequenos grupos, em que as professoras se reuniam ora por série, ora pelas afinidades de idéias, ora pela amizade que as envolvia também fora do espaço escolar. O compartilhar das experiências não parece ser algo tão frequente na escola. Em vários momentos as professoras comentavam sobre o desejo de ampliar a troca de experiências. Algumas vezes contavam no grupo sobre momentos anteriores em que “a outra não dava a dica”, e ainda, que “não tinham com quem desabafar”. Uma solidão que nos ocupa no ensinar e também no pesquisar.

Durante a socialização na grande roda percebi em vários momentos que a disposição para ouvir o outro nem sempre se manifestava com potência. O fato de “conhecer o outro”, “saber o que o outro faz em sala”, “desconfiar” do que era contado, tornava a comunicação muitas vezes difícil. As idéias de que na ação pedagógica: “falamos uma coisa e fazemos outra”, “dizemos que mudamos, mas continuamos tradicionais”, “produzimos um discurso para agradar o outro”, no caso professores ligados à universidade, “mudamos rapidamente no discurso, mas na prática...”, não são exteriores, são exterioridades que nos atravessam na ação pedagógica, e que criam imagens que tencionam as interações entre os professores da própria escola e entre eles e a universidade.

Dentro do nosso grupo, na assessoria de *Meio Ambiente*, talvez o clima de união, amizade e respeito, criasse uma atmosfera mais respirável, gerando espaços para expormos não apenas nossos sucessos, mas também “fracassos e sentimentos”, como menciona Clara, anunciando uma possibilidade interessante de criar uma dobra no tempo e dobrar as forças atuando juntos. Foram

⁵¹ Registro produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000 pela professora Clara.

poucos os momentos de tensão, e apareceram principalmente na forma de silêncios e “caras e bocas”, para usar uma expressão que aparecia na escola.

A professora Melina traz um elemento interessante...

Que significados têm o grupo? O grupo tem um significado muito importante, pois nesse último semestre, onde aconteceram encontros semanais, passamos a trocar experiências e vivenciá-las, também, com o grupo. Fizemos o passeio pela escola e ao redor da escola, juntas trocamos experiências e vivências.⁵²

Nós aproveitamos espaços que ficamos livres de outras assessorias para nos encontramos mais vezes. A intensificação dos encontros, que a princípio aconteciam apenas uma vez por mês, produziu uma maior proximidade e troca entre nós. A idéia de ser professora apenas uma vez por mês era-me bastante estranha...

A professora Fabiana coloca um olhar que vê também as mudanças do outro na convivência no grupo.

O significado do grupo - Durante o tempo que passamos juntos eu vejo que houve um crescimento para cada pessoa. O que no início parecia tão assustador foi aos poucos sendo quebrado e a união se fez. O grupo realmente tem se ajudado, trocando experiências, tanto entre nós como entre os professores. A amizade se fortaleceu devido ao tempo que passamos juntos, podendo ter visão diferente de cada pessoa. Acho isso importante. Com amizade, respeito pelo trabalho do amigo, podemos superar as dificuldades.⁵³

Um certo fascínio no olhar. A amizade aparece na tela. Foi no encontro com a obra de Francesco Alberoni que comecei a pensar numa espécie de “amizade de grupo”. Para este autor é nesse novelo de relações e emoções em que se tecem os encontros que se constitui a amizade. Ela manifesta-se de maneira molecular e resulta de encontros que são, de alguma maneira, bem sucedidos. A amizade é a estrada, a rua, o caminho e não o fim. É um veículo também de ações políticas.

⁵² Registro produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000 pela professora Melina.

⁵³ Registro produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000 pela professora Fabiana.

A valorização da experiência “Talvez se trate tão somente de reconhecer-nos no outro que está em nós outros”, como diz Nuria Pérez de Lara Ferre.⁵⁴ Um reconhecimento que também atua na troca de experiências. A nossa experiência como professores na escola é considerado o nosso conhecimento proveniente, também da formação, mas principalmente da atuação no ensino.

Para mim, este momento é de confiança e carinho, em que falamos e compartilhamos experiências e elas são valorizadas como produção de conhecimento. O que mais me marcou foi o trabalho com as imagens dos livros para-didáticos do meio ambiente. Fez-me refletir se esta não é uma concepção que tenho do assunto, e mostrou que precisava mudá-la. E o que mais gostei, foi do passeio pelo bairro, que me trouxe lembranças gostosas.⁵⁵

E, também, um conhecimento marcado pela tensão do “novo” ou “tradicional”. O relato da professora Clarice sugere um deslocamento em que, vivemos certas situações e arrastamos da experiência algo para a nossa prática pedagógica. Começo a pensar que pode ser interessante localizar essas passagens, deslocamentos, em que o pensamento parece ganhar velocidade.

A imagem criada por Liz para o grupo dá potência a idéia do professor, do grupo, como um espaço de produção de conhecimentos. Trazendo mais intensamente a dimensão da produção coletiva.

O grupo, nestes últimos seis meses, se tornou uma **grande máquina de invenções**, graças aos orientadores e à união dos integrantes. Choramos, esperneamos, gritamos, espumamos... mas hoje conhecemos mais um pouco de cada um, dos limites e das angústias, tornando-nos um, parte do outro. Alguns momentos para compartilhar: a alegria do grupo; a união na tristeza; a felicidade do triunfo do grupo!; A amizade dos orientadores e orientandos.⁵⁶ (grifos meus)

O convívio em grupo é algo que ora assusta, ora movimenta. O viver experiências consideradas difíceis e a amizade parecem unir o grupo. Novamente o sentir-se realizado, feliz, triunfante,

⁵⁴ Nuria Pérez de Lara Ferre. *Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica*, 1998, p.180-193.

⁵⁵ Registro produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000 pela professora Melina.

⁵⁶ Registro produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000 pela professora Liz.

aparece como elementos que mobilizam a criação. Consiste num processo de reconhecimento, em que vemos a nós e aos outros como inventores. A união, segurança, companheirismo criam um clima aconchegante.

Ao falar no grupo, como nós, Liz fez-me lembrar de Gilles Deleuze & Félix Guattari quando contam como fizeram a obra *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Os autores dizem que o importante é “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não EU”.⁵⁸ Muitas das falas e registros escritos do grupo trazem essa marca: não existir necessidade de dizer Eu. O eu dissolve-se nos outros eus. O nós, o grupo, aparece como indício de que os participantes estão envolvidos numa busca conjunta, Poderíamos pensar no sentido que os autores colocam: fomos multiplicados, ajudados, aspirados. Atribuir o trabalho do grupo a qualquer dos seus participantes seria negligenciar as matérias diferentes que nos compõem, a exterioridade das correlações. Entre o que temos de comum e de diferente, o grupo surge como um espaço que pode aglutinar interesses, dúvidas, desafios.

Ficar longe do grupo gera uma certa ansiedade e expectativas. É como pegar um movimento pelo meio... É preciso conquistar um espaço no grupo, entrar no movimento. Na escrita aparece o indizível no espaço de convivência do grupo.

Avaliação: Apesar de ter participado apenas de alguns encontros e, por este motivo, eu acho, estou encontrando bastante dificuldade, até mesmo de readaptação; eu percebi sempre um espaço muito grande para expressão de dúvidas, experiências e trocas entre todos os participantes do grupo, que é bastante variado e rico... Expectativas: Tenho muitas, principalmente encontrar apoio e “respaldo” no grupo, o que vai me tornando mais forte interiormente... pois estou me sentindo muito, muito insegura... Tá muito difícil...⁵⁹

Quero agora trazer alguns registros em que aparecem episódios que foram escolhidos pelas professoras e que trazem pistas para pensarmos como acontecem as trocas de experiências entre os professores na escola. O contar dos episódios traz, quase sempre, marcas dos textos escolhidos pelas professoras, da dinâmica realizada em sala com os alunos, de como as crianças estão participando, aprendendo, surpreendendo.

⁵⁸ Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, 1995b, vol 1, p.11.

⁵⁹ Registro produzido no encontro realizado dia 17-08-00, sem identificação.

Episódio: Na oficina deste mês estamos trabalhando com flores e plantas (começamos há pouco tempo) e algumas atividades têm sido muito interessantes. Como, por exemplo, a dinâmica de início, que foi a utilização da *Parábola do semeador*, e pudemos perceber que às vezes subestimamos a sabedoria das crianças e até podamos, com isso, o seu crescimento em vários aspectos, mas elas sempre nos provam o contrário. Ainda bem! ⁵⁹

A forma como os conteúdos são abordados parecem conferir uma matéria de expressão que também alimenta os relatos e que aparece na linguagem utilizada pelas professoras na escola trazia, muitas vezes, marcas dos seus trabalhos em sala. A palavra “podamos”, utilizada pela professora Clara, e o seu projeto *Flores e Plantas* e a expressão “máquina de invenções”, da professora Liz, que iniciava um projeto sobre *Invenções-máquinas* com seus alunos. Interessante caminho para seguirmos...

O relato de Luzia corre em direção as marcas do nosso trabalho em grupo. A observação aparece mais uma vez como um elemento que faz parte da produção de conhecimento do professor. Luzia associa a observação ao conhecimento que produziu sobre a questão ambiental na escola.

Significado dos encontros - Para mim, estes encontros estão sendo de suprema valia, pois, estão vindo de encontro ao meu trabalho nas oficinas. O bom é que nos traz sugestões de trabalhos novos para “trabalhar” com meio ambiente. Pois, pensava que meio ambiente era só plantar árvore e estudar animais, ou seja, eu tinha um olhar limitado sobre, mas que me auxiliou a enxergar de outro jeito esta questão, me fez ver que tudo é meio ambiente e que nós somos agentes desse meio. Isto só foi possível, e está sendo possível, a partir da dinâmica feita sobre “outros olhares”, pois tudo que vemos ou por onde passamos, analisamos agora os vários significados que o momento nos traz. Adoro estes encontros!!!⁶⁰

Mais uma vez, é no deslocamento da observação que parece acontecer uma possibilidade de compreensão da criação na escola. A idéia de que “tudo é ambiente” não foi algo que marcasse o meu trabalho com o grupo, foi antes uma inquietação. Ora algumas professoras afirmavam que tudo era meio ambiente, ora me procuravam preocupadas por ainda não estarem trabalhando com meio ambiente. Não buscamos uma definição de meio ambiente no grupo, talvez esse seja o

⁵⁹ Registro produzido no encontro realizado dia 17-08-00 pela professora Clara.

⁶⁰ Registro produzido no encontro realizado dia 17-08-00 pela professora Luzia.

motivo dessas dúvidas, nesse sentido parece-me importante localizar as linhas que atravessavam essa idéia, quais dimensões são priorizadas e desconsideradas pelo grupo ao trabalhar a temática ambiental na escola, esta poderia ser uma possibilidade de compreender qual multiplicidade bordeja.

Acho a assessoria Meio Ambiente um momento muito legal, proveitosa, devido ao material e as idéias que a Susana nos traz e também às trocas de experiências com os colegas. Mas sinto dificuldades em trabalhar o tema em sala de aula. Parece-me que apenas conversar e realizar algumas atividades não ajudará a solucionar problemas tão grandes. Espero que no próximo projeto a ser desenvolvido, que será sobre meio ambiente, eu consiga superar algumas dificuldades. ⁶¹

Episódio - (...) Acho que foi quando os meus alunos montaram um cartaz sobre o sistema solar. No início parecia complicado, mas eles trabalharam bem e o produto final foi muito bom. Há alguns dias atrás trabalhamos um texto sobre coleta seletiva de lixo, conservação do meio ambiente. Aí eu pedi a eles que criassem um texto sobre “O mundo que eu quero viver”, “O mundo ideal”, pensei que sairiam textos estereotipados sobre cuidados com a natureza, mas eles se identificaram e colocaram projetos de vida, sonhos que eu não imaginava. E ontem, quando propus uma atividade com sucata para fazermos reciclagem e um aluno questionou: “O que adianta nós fazermos isso e os outros continuarem a aumentar o lixo?” Respondi algumas coisas, mas isto me obrigou a refletir sobre o assunto... acho que não sei a resposta. ⁶²

Sem dúvida, a paisagem dos nossos encontros, a temática ambiental, guarda uma potência de infiltrar-se no espaço escolar, uma potência que provavelmente já existia, talvez em alguns casos adormecida, nas preocupações das professoras. Mas, também é um campo marcado por constantes inquietudes. Penso que “não saber a resposta”, “ter muitas dúvidas” pode ser um caminho interessante para pensarmos na possibilidade das respostas não se seguirem às perguntas. A abordagem da questão ambiental na escola é marcada por um constante experimentar. Um espaço aberto para inventar novos saberes.

⁶¹ Registro produzido no encontro realizado no dia 17-08-00, sem identificação.

⁶² Registro produzido no encontro realizado dia 17-08-00 pela professora Clarice.

Marcas dos artesãos do ensino

A aula é um vasto lugar de passagens, é um evento único, singular e irrepitível. Do registro escrito para o relato no grupo, as professoras pinçam elementos do que escreveram para expor para o grupo. É nessa tessitura, de uma roda de grupo, que percebemos alguns elementos que marcam o conhecimento escolar. No deslocar da escrita para a socialização ocorrem interações imprevisíveis são introduzidos novos espaços e tempos. Nos encontramos com o relato do outro e corremos fascinados para expor nossas idéias também. Quero trazer aqui essa passagem para que as vozes das professoras possam invadir esta tela.

- Rosa – O grupo foi fundado! Foi estabelecida a troca entre nós, “do que dá certo”. Está sendo demais! Nós só conseguimos chegar devido à troca...
- Liz – Ver o que outro faz e poder aproveitar o que serve para nosso trabalho.
- Rosa – ... a adaptação da experiência do outro... vencer o medo... Nos emocionou o resultado pronto. Só chegamos onde estamos pelas assessorias. Nós aproveitamos as experiências...
- Liz – Com o medo nós nos unimos...
- Liana – O grupo é um suporte.
- Fabiana – O medo assustador foi quebrado. A amizade que se fortaleceu entre algumas de nós e deu uma segurança. A troca de experiência é algo que acontece com todas.
- Melina – A gente ouvia no início “O pessoal de Sorocaba não tá nem aí”⁶³. Nós pensamos sobre isso. A amizade foi importante. Um episódio importante: a troca de experiências, idéias, atividades nos deu uma nova visão. A assembléia permitiu conhecer as idéias de cada um e de que lado estava. O que você (Susana) trouxe no sentido de tentar ver de forma diferente, saber trabalhar de forma diferente e resolver as coisas de forma diferente. Entrar no quadro, como no filme que assistimos...
- Rosa – Aceitar o que o aluno traz... tentar não padronizar. Eu ainda sinto muita dificuldade de trabalhar em grupo. A disciplina é um problema. Estava esperando você (Susana) chegar para conversarmos novamente sobre isso. Essa coisa da transição do novo e do velho...
- Luzia – O que eu achei de mais importante foi isso... do olhar. Eu tinha um olhar limitado: conhecer animais, árvores, plantar árvores. O ambiente é tudo que nos rodeia. Nós somos um agente nesse meio ambiente. Não é só uma natureza “Láaa Fora”.

⁶³ A maioria das professoras da Escola Luiza morava em Porto Feliz. Um grupo de cerca de 15 professoras era de Sorocaba, um município vizinho de Porto Feliz. A professora Melina fazia parte desse grupo.

- Rosa – Nós visitamos com as crianças o Planetário da USP, em Sorocaba. Os alunos tiraram fotografias, escreveram legendas, fizeram um painel, criaram livros. Eles corriam para os lugares mais bonitos...o mais limpo...
- Clarice – Eles também iam buscar “a natureza”: os animais, as plantas... como nós fizemos no passeio pelo bairro... O que mais marcou para mim foram os desenhos dos livros didáticos que analisamos aqui no grupo. Aquelas crianças fazendo corrente... eu pensava assim, para mim era isso, a busca apenas por um lugar limpo, era o lugar que a gente vive e a poluição era associada à miséria...
- Rosa – A participação da comunidade na construção do jardim... ver aquilo também foi importante...
- Clarice – Só o índio era apontado como aquele que pode ter uma relação com o ambiente mais equilibrada...
- Liz – Na 1ª série não deu para ver o dissociar da natureza... Talvez porque eles estão no início e não têm contato com matérias didáticas que dissociam o homem da natureza... Falamos sobre o zoológico, o circo, a visão utilitarista sobre os animais...
- Rosa – Vocês também nos deram segurança. (Referindo-se aos professores da universidade).
- Clara – Eu pensei neste grupo... Este foi um marco para mim... a mudança no “meu olhar”. Parece que nós estamos vendo agora a importância do trabalho do grupo, igual a essa questão da dissociação do homem com a natureza. Nós começamos a trabalhar uma oficina sobre as *Flores*. Trabalhamos com a *Parábola do semeador*. Nós subestimamos as crianças às vezes... Saíram muitas coisas legais. O “achar” é muito individual... Mas as vezes a gente padroniza. Nosso objeto era a semente... Mas ficou tão pequeno diante do que fizemos.
- Rosa – Talvez porque a experiência de trabalho em grupo era negativa antes...⁶⁴

Aproveitando a interrupção que Liana, professora e coordenadora pedagógica da escola, cria nesse momento ao entrar na sala e comentar sobre a necessidade de termos um tempinho no encontro para pensarmos na escolha dos livros didáticos, gostaria de fazer alguns comentários sobre as marcas das artes de fazer no ensino que aparecem nas falas das professoras.

Uma linha que marcou intensamente o ritmo do filme que vivemos no grupo, movimentando a produção de conhecimento, foi a expressão “troca de experiências”. Nessa interpenetração de vozes, olhares, sorrisos, novos mundos eram criados. No grupo, a “troca de experiências” envolvia um encontro em que falávamos sobre o nosso modo de ensinar, de organizar o trabalho,

⁶⁴ Registro do encontro realizado dia 17 de agosto de 2000.

de vivê-lo e senti-lo, como um meio de conhecer nossa própria linguagem, nossas palavras e até o ritmo de voz e postura do corpo. Relatávamos a forma como organizávamos as aulas, os usos que eram dados às situações vividas no grupo e os diversos materiais que carregávamos para as aulas (músicas, textos, transparências, filmes...).

A “troca de experiências” refere-se também, e acredito que mais intensamente, a ter vivido em grupo, juntas, situações que deixaram marcas e que podem ser aproveitadas, adaptadas para as aulas, povoando o espaço das aulas. O contar de uma história movimentada pelo encontro de vozes vivas e diversas que se aprovam, se comovem, se lembram, se agitam, se lastimam, respondem, contradizem. Vozes de práticas comuns. Vozes que mostram a nossa vida como professoras. Vozes... simplesmente vozes humanas e femininas.

“Adaptar as experiências” é uma outra expressão que aparecia com frequência nos relatos das professoras. Produz uma idéia de ajuste ao contexto, ao meio e envolve uma ação, um efeito que pode ser produzido por nós e em nós. A ação ou efeito de adaptar (-se). O adaptar envolve uma ação de tornar (-se) apto, de pôr em harmonia, adequar, ambientar, aclimar. “Estamos nos adaptando a tantas mudanças...”. A adaptação sempre envolve uma mudança que é associada, por exemplo, a transformação de uma obra literária em representação teatral, cinematográfica, radiofônica ou televisionada. A adaptação é produzida na passagem, no deslocamento, do grupo para a sala de aula em que, um novo espaço-tempo é introduzido, mas também por uma mudança na forma que resulta de um certo uso que damos a um objeto, a uma situação, para um fim diverso daquele ao qual se destinava. Um arranjo diferente, como se diz quando se adapta uma obra musical. A adaptação parte da idéia de que algo já existe. Remete à utilização de obras já existentes como ilustração musical de uma obra dramática, coreográfica ou cinematográfica. À modificação do texto de uma obra literária ou científica realizada por jornalistas que buscam tornar este conhecimento acessível ao público a que se destina. Como, também, à transformação de uma obra em peça teatral ou *script* cinematográfico.

“Aproveitar” era outra palavra que sempre aparecia em nossa conversas. Produz uma idéia de tirar proveito de uma situação, de ter aprendido com aquela situação e tornar útil para produzir uma outra coisa. Ao aplicarmos em outra situação damos um emprego diferente do original. Aproveitar indica a possibilidade de não desperdiçar as experiências, indica que a idéia, o

acontecimento foi proveitoso, útil, conveniente. Dizemos que “teve aproveitamento”. Aproveitar-se de alguma coisa também pode significar um abuso, um ato de violência. Ambas as palavras, amplamente utilizadas na escola, envolvem o deslocamento, uma recontextualização, um consumo. Porém a fala da Rosa traz um aspecto interessante que quero conectar à adaptação e ao aproveitamento que acontecem via um contágio, um enlace com algo que é produzido e considerado como “o que dá certo”. Além do deslocamento há uma seleção, uma escolha. E para isso é preciso encontrar, achar aquilo que queremos, que buscamos... “O que fazemos no grupo esta vindo ao encontro das minhas expectativas”.

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo um duplo-roubo, e é isto o que faz não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias entre o ‘dentro’ e o ‘fora’.⁶⁵

É interessante pensar que a adaptação e o aproveitamento são fios que compõem o tecido do ato de ensinar. O ensino envolve um planejamento, uma previsão de tempo, espaço e ânimo dos alunos, uma seleção e organização das fontes de inspiração, uma preocupação com a aprendizagem e com tantos outros fatores do cotidiano escolar.

Voltando à nossa roda... Após a interrupção criada pela urgente escolha do livro didático, parecia que a preocupação do grupo era bem outra...

Liana – Estou ficando angustiada. Como vai ficar o processo depois? Será que foi incorporado mesmo? Seria interessante ficar mais um ano juntos para que não percamos tudo o que conquistamos. A administração pública esta ligada à eleição. A união! Precisamos cultivar a união... nós temos que manter o grupo para reivindicar a continuidade...

Fabiana – O que você sugere?

Liana – Ir atrás dos candidatos para tentar manter o projeto, a ligação com o Ulisses, a Susana...

Fabiana – é um processo longo e se acabar no próximo ano... mas eu acho que a direção e coordenação da escola podem manter o projeto.

Margarida – Só a direção?

Liana – O que nós conseguimos aqui este ano não existe em outra escola nas redondezas. Quando você vai reunir com outra escola você vê que não tem

⁶⁵ Gilles Deleuze & Claire Parnet citado por Suely Rolnick. *Cartografia sentimental*. 1989, p.15.

em outros lugares o que estamos vivendo aqui. Nós temos que correr não podemos parar. Nós temos assessoria, ajuda, suporte. Eu acho que isso tudo tem que continuar...

Rosa – Ninguém questionou...⁶⁶

A conversa é interrompida com a frase de Rosa... Um certo silêncio ocupa os olhares e Margarida parece sentir a quebra do clima e continua relatando suas impressões sobre o grupo...

Margarida – Para mim o significado do grupo foi à reconstrução da prática pedagógica. Não apenas em sala de aula, porque os pais, a direção e coordenação cobram da gente mostrar resultados... A satisfação em sala de aula aumentou, buscando e pesquisando. A gente estar pesquisando é o que faltava para a gente. No 1º dia, nós montamos o grupo e pegamos o que nós conhecíamos. Nós vamos pegar o lixo, o ar, a água... No meu grupo foi uma bagunça. O CHOQUE! Eu não vou conseguir fazer. Teatro?! Eu não faço porque não tenho jeito. O medo de não conseguir. O outro foi as fotos. Como choca os olhares do outro. A Clara falou a mesma coisa do jardim, o mesmo olhar do livro didático... Quando ela falou isso eu pensei: será que não estou passando essa idéia para os meus alunos? Muita coisa eu não ligava, não percebia, e elas de Sorocaba é que trouxeram. Nós temos que viver com esses olhares diferentes...

Clara – Eu já estava me sentindo culpada por conhecer tanto de Porto Feliz e quase nada de Sorocaba.(risos)

Margarida – Teve outro encontro, numa quarta-feira, que você trouxe aquele livro que trabalhava com as propagandas. Percebi que no projeto dos animais as crianças se referiam ao *Parmalat* e não animal. Isso me pegou! Eu pensei, depois que lemos aquele texto, se eu não estaria passando isso para os alunos. No livro didático eu percebi. Na sala de aula eles fizeram os desenhos onde os animais viviam. Tudo lindo, maravilhoso, eles fizeram os desenhos primeiro sem olhar o livro. Não apareceu o circo, o zoológico... Eu, se não estivesse aqui com vocês, também desenharia uma floresta e colocaria um leão. O Tietê não é limpo. Por que continuamos desenhando ele limpinho, com a água azul?⁶⁷

Antes de olharmos os livros didáticos e planejarmos o próximo encontro, comento sobre como fiquei feliz em perceber que o grupo tem se configurado num espaço de produção e que estou aprendendo muito com grupo, sentindo que também estou trocando experiências e colaborando para que o grupo se constitua num espaço de produção de conhecimentos.

⁶⁶ Registro produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000.

⁶⁷ Registro produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000.

Trago ainda algo que causava tensão em meu trabalho com o grupo e que parecia resultar da fusão entre o ser professora e ser pesquisadora: o movimento de registrarmos nossos encontros. Nenhum comentário do grupo foi feito em relação a esses registros. Os registros que aparecem como significativos para o grupo são as fotografias e textos produzidos nas atividades realizadas dentro do grupo, na escola e no bairro. Coloco essa dúvida para o grupo.

Acho que os registros dos nossos encontros parecem ter mais sentido para o meu trabalho como pesquisadora do que para o de vocês... Nós combinamos no início que três pessoas iriam registrar, duas de vocês e eu, e que faríamos um rodízio. Mas, têm sido sempre as mesmas pessoas a registrar os encontros. Hoje a Rosa e a Margarida de novo. Os relatos das aulas vocês também não trouxeram por escrito como havíamos pensado. Eu trouxe alguns livros e textos da Cecília e da Sonia Kramer para pensarmos essa coisa do registro. Mas acho que não estou sabendo fazer com que tenha significado para o grupo. Mas, fiquei feliz hoje ao ver que vocês escreviam tanto sobre o grupo... Lembrei do menino do filme *O Castelo Rá Tim Bum*. Não conseguia escrever o livro de magia... não sabia o que escrever... e depois que ele viveu um monte de experiências, no final do filme, ele percebe que já havia escrito o livro. Parece que as fotos, os olhares, o passeio pela escola pelo bairro, fizeram com que vocês sentissem vontade de escrever... o livro de magia esta na biblioteca.⁶⁸

Algumas professoras dizem estar sendo interessante registrar os encontros e que “é legal” quando levo alguns registros para o grupo. Esta também me parece uma questão interessante para ser explorada neste trabalho. A realização de registros dos encontros era uma necessidade devido ao caráter de pesquisa do trabalho. Este foi um difícil enlace. A idéia dos vários registros parecia ser interessante para compor múltiplos olhares sobre a produção. Porém, as resistências, inicialmente pareciam estar relacionadas à escrita, mas depois deste encontro não tentei mais “convencer”, porque assim me parecia, o grupo de fazer os registros e apenas eu registrei nossos últimos encontros. Roseli Cação Fontana ao explorar uma situação semelhante comenta que ao estarmos afastados das inspirações o registro, convertido em tarefa, “torna-se veículo da vontade do outro (...) registrar o quê? registrar para quem? registrar para quê? Privado de sentido faltava-lhe necessidade”.⁶⁹

⁶⁸ Registro produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000 pela professora Cristina.

Na minha atuação no grupo, como professora e pesquisadora, perdia-me muitas vezes na ação de registrar. Inicialmente queria registrar tudo. Aos poucos, fui percebendo que seria impossível e na conexão dessas experiências com as idéias de Gilles Deleuze & Félix Guattari, criaram-se zonas de intensidade contínua. A câmera não revelava, produzia. Produção de paixões, de angústias, de distribuições e marcações, produção de consumos, de volúpias e de dores. “A produção é imediatamente consumo e registro, e o registro e o consumo determinam a produção, mas determinam no seio da própria produção. Tanto que tudo é produção: produção de produções...”. Por serem uma produção da produção, os registros gerados pela câmera não são a produção. A produção não se registra da mesma forma como se produz.

Após esse primeiro momento a tensão do ato de registrar tomava novos contornos. O que fazer com os registros? Quais escolher? Tinha vontade, às vezes, de queimar a câmera e todos os rolos. Artaud, parece torcer a compreensão da vida com a “queima de perguntas”, talvez para tentar limpar das palavras, ditas e escritas, a idéia da obra como objeto que permita a inscrição de seu autor numa lista de notáveis, como algo analisável, datável, classificável, por essa ou aquela interpretação. Puxo as fitas. As mãos ficam sujas. Pedacos da escola que grudam em meus dedos. Apertando os dedos sujos das imagens, deixo impressões em papéis, paredes, pessoas que encontro pelo caminho.

O grupo sempre me pareceu com uma dobra. Na dobra a superfície de absorção aumenta, aumentando a possibilidade de troca sempre entre o “dentro” e o “fora”. Um interstício sempre pelo cotidiano da escola, as crianças, a alfabetização, as preocupações com relação à (in)disciplina, avaliação, os projetos, as relações com a direção, coordenação, prefeitura, professores da universidade, outras assessorias... Nesse momento chega à superfície do grupo uma tensão entre a “continuidade” e “descontinuidade” do projeto. Um “fora” que nos invadia e criava a sensação do “dentro” do grupo. A colocação da professora Rosa, a interrupção da conversa após essa fala, bem como a diminuição de cruzamentos de idéias no grupo, percebida pelo longo espaço que a professora Margarida teve para expor suas idéias, sugere que algo estava acontecendo e que nem todos sabiam, inclusive eu. A fala, “precisamos correr”, da professora Clara traz um elemento que parece mexer com o fluxo dos acontecimentos e do movimento de

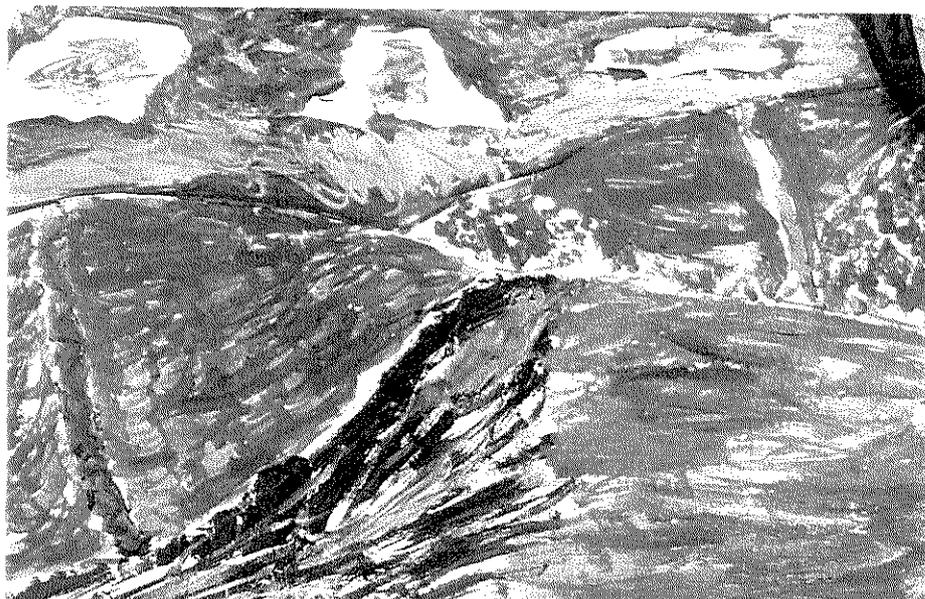
⁶⁹ Roseli Cação Fontana. *Como nos tornamos professoras?* 2000, p. 141.

produção no grupo. É interessante notar como este encontro, no meio do nosso caminhar, carrega e movimenta passado, presente e futuro.

O olhar, o contar e o registrar por meio da produção de textos, fotografias, pinturas etc. parecem mobilizar o grupo não apenas numa produção de conhecimentos, mas numa descoberta de como cada um cria conhecimentos, inventa mundos. O observar (que parece carregar uma idéia implícita de ouvir), capturar, aproveitar, adaptar a experiência são marcas da produção dos professores no espaço escolar. Os veículos que atuam movimentando as produções compõem: uma certa amizade e união de grupo; a valorização da experiência como conhecimento; a abertura e intensificação da troca de experiências; e a própria temática ambiental que parece guardar uma potência de espalhamento e povoamento no espaço escolar.

Na fala da professora Margarida aparece ainda um elemento interessante: “o professor tem que mostrar resultados o tempo todo”. Linha que remete à idéia de que o trabalho do professor está relacionado ao contexto em que está inserido. No caso do Projeto, o “mostrar resultados” intensificou-se ainda mais nos seus últimos meses. Essa linha, como também a linha que a professora Rosa indica, relacionada ao “novo e velho”, e a linha da “mudança” e permanência”, parecem atuar ora atrasando e gerando tensões, ora animando o traçado do grupo e as interações entre professores da escola e com a universidade. Trazer os movimentos que essas linhas produziram no grupo me parece ser um movimento interessante, buscando localizar possibilidades entre elas.

Quando o conhecimento encorpa em Tela-pintura



Pintura produzida pela professora Clara

Cheiro de tinta no ar. Amarelos, Azuis, Laranjas, Verdes, Cinzas, Ocre... O som das cores produz uma onda de vibrações. Sinto-me invadida pela deliciosa experiência de misturar as tintas, e produzir cores, sensações, matizes. Transformando a mim mesma em som, cor, orquestra e pintura. Passeio com os olhos pela paisagem que me cerca e cria fluxos de intensidade em mim. Na tela quero a expressão, o plano de composição do fragmento que escolhi. Com o desejo de fugir ao emolduramento proposto pela tela branca crio aberturas e conexões com outros fragmentos... Pontes que atravessam pintura, paisagem, pintora, que ligam espaços intersticiais, que propõem aliança e contágio. Ao tentar pintar a espuma das ondas, dou-me conta que de que não são feitas apenas de branco. Para criar a onda, seu movimento e sua forma, preciso de outras cores, outras luzes. Preciso ouvir o murmúrio indeciso das ondas do mar durante a tempestade.

A comunidade de destinos cruzados

Sem dúvida a minha história também estaria contida naquele entrelaçar de cartas, passado presente futuro, mas não sei mais distingui-la das outras. A floresta, o castelo, as cartas de tarô me conduziram essa barreira: perder a minha história, confundi-la na poeira das outras, libertar-me dela.¹

No *Castelo dos destinos cruzados* é por uma ponte-levadiça que os personagens saem do meio de um denso bosque e se encontram num castelo. Neste castelo reúne-se em torno de uma grande mesa. A travessia no bosque havia lhes custado a perda da fala. Continuariam ali sentados, a olhar uns para os outros, com a frustração de não poder trocar as muitas experiências que cada um teria, não fossem as cartas de tarô empilhadas em cima da mesa.

No deslocar da atuação como professora e pesquisadora no grupo de professoras em Porto Feliz para um momento mais solitário, o da escrita desta dissertação, o silêncio dos acontecimentos vividos ganha formas e possibilidade de socialização. Na busca por compreender os corpos com os quais me encontrei, mergulhei em pinturas, fotografias, textos e cartas produzidos pelas professoras e, no movimento entre olhar, pensar, sonhar, olhar, escrever, pensar, olhar, lembrar..., estes registros pareceram-me funcionar como as misteriosas figuras de tarô que Italo Calvino utiliza para criar o *Castelo dos destinos cruzados*. Podem desdobrar-se em múltiplas narrativas tecidas. De uma única imagem podem explodir fios que nos envolvam em diferentes histórias. As associações entre duas ou mais fotografias, pinturas e textos entrelaçam ainda mais os destinos de professoras que nunca haviam se encontrado.

Em *Seis propostas para o próximo milênio* o autor conta ter encontrado uma forma de contar histórias a partir de quadros da história da arte ou figuras que lhe exerçam alguma sugestão, estabelecendo o que chama de “iconologia fantástica”.² Utilizando-se do princípio da multiplicidade, como potência do narrável, transforma o *Castelo do destino cruzados* em “uma

¹ Italo Calvino. *Castelo dos destinos cruzados*. 1997. p.67.

² A história de pedaços de cartão ganha, nas mãos de Italo Calvino, forma de museu de quadros, de pintura célebre, de teatro de tragédia e biblioteca de poemas e romances. O autor interpreta pinturas de Carpaccio na Escola de San Giorgio degli Schiavoni, em Veneza, seguindo as lendas de São Jorge e São Jerônimo, como se fosse uma história única, a vida de uma só pessoa, identificando-se (o autor) com a vida de São Jerônimo. Italo Calvino. *Seis propostas*

máquina de multiplicar as narrações” partindo de elementos figurativos, com múltiplos significados possíveis, como as cartas de tarô e as pinturas de Carpaccio. Comenta ainda que este é o modo “(...) que têm os escritores e pintores de acreditar numa história que passou por tantas formas e que à força de pintá-la e repintá-la, de escrevê-la e reescrevê-la, se não o era se torna verdadeira”.³

Começar a pensar na relação entre o ato de olhar, contar e registrar e a produção de conhecimentos foi algo que me marcou intensamente durante o mestrado, na minha atuação como aluna e pesquisadora, e que arrastei para o grupo como possibilidade de buscarmos compreender como produzíamos conhecimentos sobre a temática ambiental na escola. A leitura de *Passagens da imagem: fotografia, cinema e arquitetura* de Nelson Brissac Peixoto⁴ despertou minha atenção para o que acontece nas passagens entre o olhar, o contar e o registrar. É neste movimento que gostaria de me situar agora trazendo momentos de produção de fotografias, textos, pinturas e vozes no grupo e puxar linhas que compõem possibilidades atuar no que acontece nessas passagens e conexões com artes de fazer no ensino e na pesquisa.

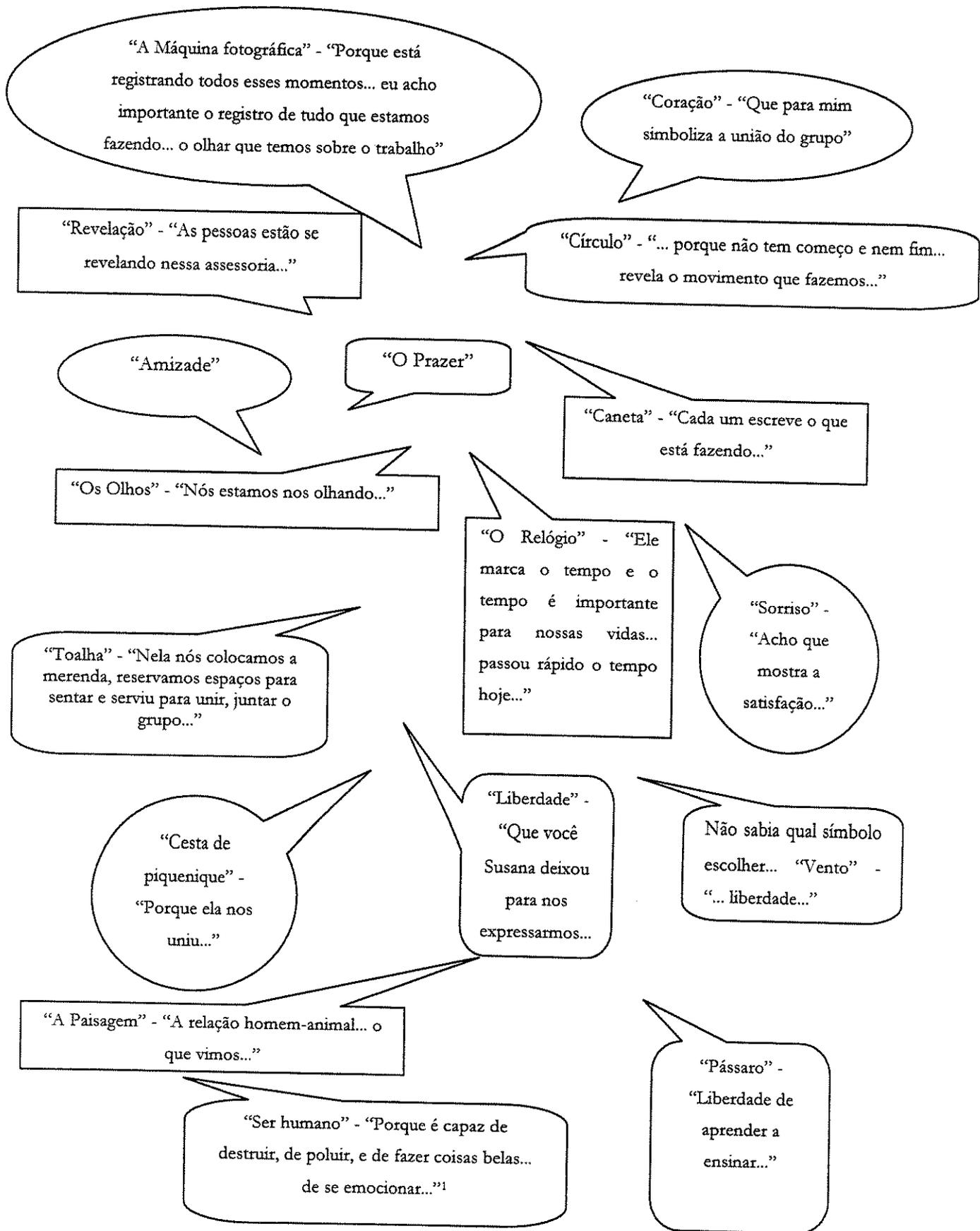
Um dos desejos que as professoras manifestaram nos primeiros encontros foi o de trabalhar com o “ambiente da escola” e “com o bairro”. Nesse meio, propus que fizéssemos uma passeio pela escola e seu entorno buscando compreender: “o que se aprende sobre meio ambiente na escola e no bairro?”. Conectando esse desejo com uma intensa preocupação do grupo de pensarmos em “como trabalhar a questão ambiental com crianças que não sabem ler e escrever”, e com a busca por contagiá-las com a cultura do registro, sugeri que registrássemos nossa visita por meio de fotografias e filmagens, além de registros escritos.

Ao final de cada visita à escola e ao bairro nos reunimos num “piquenique” e conversamos sobre o que observamos e registramos, escolhendo cada uma um símbolo para representar o momento que vivemos.

para um próximo milênio. 1999b. pp. 109-110.

³ Italo Calvino. *O castelo dos destinos cruzados*. 1997c, p.135.

⁴ Nelson Brissac Peixoto. *Passagens da imagem: pintura, fotografia, cinema, arquitetura*. 1999. pp.237-252.



Símbolos escolhidos pelo grupo de professoras da tarde.

Passagens, passar, passa... o que se passa na passagem entre o viver a experiência e o contar?

Alain Badiou coloca que:

(...) pensar é ver e falar, mas pensar se faz no entre-dois, no interstício ou na disjunção do ver e do falar. É cada vez, inventar o entrelaçamento, a cada vez lançar uma flecha de um contra o alvo do outro, fazer cintilar um clarão de luz nas palavras, fazer ouvir um grito nas coisas visíveis. Pensar é fazer com que ver atinja o seu limite próprio, e falar, o seu, de modo que ambos sejam o limite comum que os relacione um ao outro separando-os.⁵

As professoras ao escolherem símbolos para o momento que vivemos juntas criam um entrelaçamento com as marcas do nosso trabalho em grupo: o olhar; o registrar; o contar; envolvidos num clima de amizade, união, prazer e liberdade resultando num movimento "...que não tem começo, nem fim(...)", como disse uma das professoras.

Ainda não havíamos decidido o que faríamos com os registros produzidos durante o passeio, anunciavam-se várias possibilidades que interessavam ao grupo: construir narrativas a partir das fotos, criar seqüências para as fotos, legendas, histórias em quadrinhos, painéis... Devido a dificuldade de contagiar o grupo com a escrita fiz uma aliança com a professora Gláucia de Melo Ferreira, responsável pela assessoria de *Português*. As professoras, junto com a Gláucia, optaram num primeiro momento por produzir legendas para as fotografias, criar um texto coletivo e montar um painel. Num momento seguinte o painel foi recortado e cada professora criou um texto a partir de uma fotografia. As alianças com outras assessorias parecem criar possibilidades de dobrar as forças atuando juntos como professores e pesquisadores, e foram destacadas pelas professoras como os momentos de maior intensidade e produção

Durante estas produções eu não estava presente... talvez estivesse presente, mesmo na ausência...

⁵ Alain Badiou. *Deleuze: o clamour do ser*, 1997, p.149.

NOSSOS OLHARES

Verdenovo
Ver de novo
Verde novo
De novo ver

Numa quinta-feira, por sugestão da Susana, fizemos um passeio pelo interior da escola a fim de observá-lo com um “olhar diferente”. Saímos da sala, cada uma com o material necessário para o registro. Levávamos naquele momento, nossas dúvidas, angústias e expectativas, pois tínhamos que ver de forma diferente algo que já conhecíamos. Mas, como tornar diferente o olhar cotidiano? Que multiplicidades de olhares iria surgir desse grupo? Caminhamos pela escola observando tudo aquilo que para nós era mais significativo. O lindo dia de sol, foi um convite a parte para a realização do trabalho, inspirando cada um à escolha de um foco de atenção.

*Texto coletivo produzido pelas professoras
do grupo da manhã (junho 2000)*

Numa tarde de quinta-feira, um grupo de professoras do Ensino Fundamental, munidas de máquinas fotográficas, filmadora, canetas e papéis saíram pela escola registrando imagens e situações do ambiente. O objetivo do grupo era observar os espaços da escola onde poderia ser trabalhado o meio ambiente, e identificar aspectos até então despercebidos. Sob orientação da professora Susana o grupo buscava diferentes maneiras de olhar o mesmo ambiente.

*Texto coletivo produzido pelas professoras
do grupo da tarde (junho 2000)*

Os textos coletivos produzidos pelas professoras aglutinam linhas que envolveram a atividade que desenvolvemos. Olhar, observar, ver... foram palavras que passaram a fazer parte do vocabulário das professoras durante os encontros, aparecendo em suas falas e produções. Na passagem entre olhar, contar e registrar apareciam, principalmente, associadas a outras palavras como conhecer, transformar, novo, diferente, outro. Uma espécie de *voyeurismo* que parece ocupar o trabalho pedagógico. Uma questão que nos atravessava era como olhar a escola quando tudo parece ser a mesma coisa, quando tudo parece ter ficado banalizado, indistinguível. A observação sempre foi uma ação, uma atitude, uma postura que marcava o trabalho de pintores, escultores, cientistas. A realização de uma nova visibilidade parece ser experimental. A professora Rosa, antes do passeio pela escola e bairro, comentou no grupo: “Vim de casa

pensando: O que vou olhar na escola? Como vou olhar?”. Essas frases ressoaram em minhas buscas como pesquisadora. Sempre que ia para Porto Feliz percebia-me envolvida com essas questões. Ir em busca de descobrir sentidos que antes se tomava como dados nos rostos e paisagens da Escola Luiza parece ter produzido uma transformação em nossa maneira de ver, registrar e contar sobre o espaço escolar.

Essas atividades parecem ter gerado ressonâncias e ganhado potência também para as professoras em suas aulas, povoando esse espaço:

O que mais marcou nos encontros foi o passeio ao exterior da escola, onde não dava muito valor ao meio ambiente, pois estávamos acostumados com ele e não percebemos a sua importância. Com este passeio tive a oportunidade de refletir e conhecer melhor um ambiente que nunca me interessei por exemplo e o jardim que foi feito onde havia um lixão.

(...) Os alunos não gostavam de ler e escrever e foi por meio desta assessoria e das idéias da Gláucia de elaborarmos legendas e redações coletivas que consegui fazer com que eles lessem e escrevessem (sem medo de errar). No começo, relutaram em fazer o trabalho, mas depois de bem explicado, ver modelos, não houve problemas. Tem criança que fez vários trabalhos. Os alunos ficavam muitos presos ao livro didático. Eu não levava para eles outros materiais. Passeia a olhar para folhetos, notícias de TV, revistas e comecei a levar para as aulas... As crianças gostaram muito... São os nossos novos olhares.

No *Projeto planeta terra* fizemos, para finalizar o projeto, uma excursão ao planetário, aproveitamos e passamos no Parque Natural em Sorocaba. Acredito que esse passeio foi muito significativo para as crianças. Tiramos diversas fotos, cada um escolheu um lugar, uma paisagem e com essas fotos montamos um painel, onde eles escolheram e fizeram um desenho de fundo, colamos as fotos e cada um fez sua legenda.⁶

O ato de escrever consistiu em uma preocupação minha com o grupo como aparece no registro de nossas conversas produzido pela professora Margarida: “Discutimos que precisamos deixar de ter medo de escrever”.⁷ Essa tensão também ocupava os olhares das professoras em relação às

⁶ Registros produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000 elas professoras Dirce, Ceci e Melina.

⁷ Retirado do registro produzido pela professora Margarida.

crianças. Sons emitidos por professores da escola e universidade tornavam essa tensão ainda mais potente: “A criança tem que saber ler e escrever até o fim do ano”; “As crianças chegam na quarta série e ainda não sabem escrever”; “Eu critico o fato de ainda existirem crianças nesta escola que não sabem escrever”. As fotografias parecem animar as professoras no processo da escrita. Parecem guardar uma potência de passagem.

Além disso, os espaços das assessorias geravam uma alteração na velocidade de interação com o cotidiano escolar, com a criação, com a descoberta: “A gente se habitua a essa rotina da escola e depois só sabe escrever memorando, documento, solicitação... Estou me redescobrimdo!” Criavam uma dobra no tempo escolar, permitindo alterar fluxos e velocidades de interação entre os professores da escola e entre eles e os professores ligados à universidade. Nesse tempo-louco que nos atropela abrem-se brechas no tempo. Tempo de olhar, contar, fotografar, escrever, pintar... Tempo de pensar... que atinge a superfície desta tela na passagem da fotografia para a escrita.

O dia-a-dia na escola



A partir desta foto podemos perceber o quanto é difícil termos um tempo livre para observar o que está ao nosso redor. Se paramos, não olhamos. Se olhamos, não paramos. E assim é o nosso dia-a-dia. Chegamos à escola, e é aquela correria: sala dos professores, chave da sala, material, entrar na sala, o que irei trabalhar hoje? Exposição da aula... hora do intervalo (10 minutos!!!), volta para a sala, continuam as atividades... hora de ir embora, ufa!!! O que observei? E o que não observei? Raros são os momentos em que paramos para trocar experiências, comentar sobre o nosso dia-a-dia e então, através desta foto, passo a perceber a importância de momentos como esses, em que podemos ter novos olhares sobre o cotidiano escolar.

Texto produzido pela professora Juce

Os textos produzidos iriam compor um livro produzido pelas professoras. A liberdade e o prazer de buscar uma expressão, estilo, linguagem próprios parecem, também, ter atuado no ato de envolvimento das professoras com a criação dos textos.

O que tem por trás das flores?



Em um lugar escondido
Com um cenário divino
Predomina a beleza de uma árvore
Mas com a mesma fortaleza de um mármore.

Na estação, o outono.
No chão, a aparência de abandono.
Folhas e flores que queriam estar no céu,
Mas que por fim ficaram ao léu.

Crianças, lá brincam,
De balanço e de esconde.
No coração, uma pureza.
E no lugar, tamanha beleza.

Flores caídas,
Emoções vividas,
Almejando sempre,
Novas esperanças a serem construídas.
Enfim, o que realmente tem por trás das flores?

Texto produzido pela professora Isis (junho de 2000)

As flores



Entre as diversas plantas, árvores e flores
que podemos avistar ao redor da escola
Observei a mais singela de todas elas...

As que nascem em vasos!!!
Ao entrar podemos já avistá-las,
balançando ao vento, florindo, crescendo
recobertas de cuidado.

Elas enfeitam nossa entrada e nossa saída
ao lado da sala dos professores,
sempre contemplando e colorindo nossas vidas

Elas estão lá todos os dias
num eterno elo de amizade,
seja para nos desejarem 'bom dia'
ou para nos dizerem 'boa tarde'

Ah! As flores singelas de nossa escola
crescem em vasos
mostrando-nos a natureza
e sua mais bela e eterna beleza.

Texto produzido pela professora Cátia (junho 2000)

Cecília Warschauer refletindo sobre seu ato de registrar no ensino coloca que:

O interesse em melhorar a escrita nasceu de dois lados. O primeiro, através do prazer que o ato de escrever começava a despertar, principalmente naqueles dias em que 'sem querer' surgiam imagens belas que me ajudavam a dizer o que queria. Com elas o texto ganhava beleza e não apenas utilidade.⁷

A autora traz também a dificuldade de trabalhar de encorajar os alunos nessa aventura que é escrever quando nós mesmos não nos permitimos vivê-la. Uma aventura arriscada... É Clarice Lispector que nos fala sobre esse medo-ato. "Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou sabe".⁸ Um medo que me ocupou no ser professora e pesquisadora, não apenas durante o ano que trabalhei com o grupo de professoras em Porto Feliz, mas até o último minuto de escrita deste texto e que parece envolver vários fios da produção de conhecimentos, como: legitimidade, vulnerabilidade e valorização.

Despertava para a questão da linguagem, tencionando a simples oposição entre objetividade e subjetividade. Pensava sobre os efeitos da busca de uma linguagem objetiva nas pesquisas científicas e as críticas a subjetividade, aos usos de metáforas. Marilena Chaui conta que Merleau-Ponty definia a pintura como "ruminação do olhar" e "inspiração, expiração, respiração no Ser". E acrescenta ainda que essas expressões não são metáforas, e sim descrições rigorosas da pintura como filosofia figurada da visão.⁹

⁷ Cecília Warschauer. *A roda e o registro: uma parceria entre professora, alunos e conhecimento*, 1993, p.64.

⁸ Clarice Lispector, 1978, p.13

⁹ Marilena Chaui. *Janela da alma, espelho do mundo*, 1988, p.60.

Minha foto



Olho para ela e sinto uma paz infinita.

Vejo em seu velho tronco, retorcido pelo tempo, a passagem dos anos. Mas, ela continua forte e firme, dando-nos sombra, aconchego e emprestando sua beleza ao lugar.

Vejo algo a mais que sua beleza: o sentimento do dever cumprido, apesar de todas as adversidades, maus tratos, falta de cuidados... e sobrevive.

Espelhando-me em seu exemplo, sinto que podemos fazer o mesmo. Dificuldades se apresentam em nosso dia a dia, mas com a perseverança e dedicação mostrada, pela velha árvore, conseguiremos alcançar nossos objetivos.

Quando levo meus alunos para realizarem atividades extra-classe debaixo da frondosa copa, tento passar para eles sua importância, para o meio ambiente.

Se vou colher frutos, só o tempo dirá... Mas ficarei na certeza o dever cumprido.

Texto produzido pela professora Rosa (junho 2000)

A escada



Entrando na Escola Luiza, por qualquer uma das entradas, vê-se uma escola gostosa, bonita, alegre. Caminhando mais um pouco se depara com um local, marco divisor entre um grupo de salas na parte superior da escola e outro da parte inferior. Com seus cinco degraus, é apenas uma escada, poderia dizer um desavisado. Com um olhar mais profundo, percebe-se que não é uma simples escada, mas um local de acontecimentos e lembranças que fazem a história da escola.

Naturalmente todos os locais têm sua história particular e fazem parte da vida de cada um que convive ali. Este lugar, para mim em particular, tem um significado especial.

Um olhar que tenho é que ela separa as salas das primeiras e segundas séries das terceiras e quartas séries. Como as primeiras duas séries ficam nas salas da parte inferior e as outras duas na parte superior, a impressão que se tem é que conforme se avança nas séries, vai “subindo” de sala. Como se fosse uma progressão, até que se chega na quarta série, nas classes mais próximas à direção, e depois disso a saída da escola, para a quinta série.

Para mim, porém, este não é o significado mais especial deste local em particular. Mas o fato de ser um lugar onde sempre me sento, e me sentava no ano anterior, para conversar com meus alunos na hora do recreio. Pode parecer um contra senso, uma professora deixar seu intervalo para ficar com seus alunos, ao invés de descansar deles, mas é um momento muito gostoso, em que podemos conversar individual e informalmente sobre os mais diversos assuntos. Conversamos sobre

coisas de nosso dia-a-dia, de nosso futuro, às vezes brincamos juntos ou apenas falamos “abobrinhas” e rimos muito.

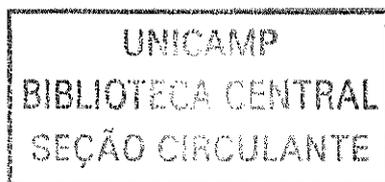
Quando olho para essa foto, da escada vazia e sem vida, recordo-me de outras duas fotos cheias de alunos e alegres, que tirei em companhia das duas classes que trabalhei e trabalho. Gosto muito delas, e as deixo em um local especial em meu quarto, onde sempre vou estudar ou planejar aulas para eles, posso olhá-los e lembrar de minha responsabilidade.

Fotos, escadas, degraus... Por vezes não percebemos como pequenas coisas fazem parte especial em nossas vidas. Da próxima vez que você passar por lá, não terá o mesmo significado, mas te lembrará de histórias e histórias de alunos, professora, conversa e risadas.

*Texto produzido pela professora Clarice
(junho 2000)*

O que vemos? Signos? Na passagem da fotografia para os textos rostos e paisagens escolares misturam-se. No trânsito entre realidade, fotografia e texto começo a pensar em como se constitui o que se apresenta ao nosso olhar. A árvore e a escada ganham sentido no relacionamento com outros elementos, personagens e acontecimentos do espaço escolar, ganham um contorno pessoal, um espaço de intimidade é introduzido na passagem da fotografia para o texto.

A professora Clarice desenrola a escada tecendo dois olhares possíveis para fazer explodir na tela o seu devir-criança. Ao trazer um “outro olhar” cria uma outra-mesma-escada, livrando a paisagem escolar da representação que geralmente se fazia dela e introduzindo outros espaços-tempos. Não passaremos mais por lá sem lembrar de Clarice e seus alunos. “Escrever é deixar marcas”¹¹. Marcas que carregamos da e para nossa maneira de produzir sentidos sobre o mundo. A escada vazia... Clarice percorre as pegadas deixadas pelas crianças no chão da memória e introduz um novo mundo na imagem silenciada de crianças, arrastando outras fotos, escadas, degraus, risadas, professoras...



¹¹ Cecília Warschauer. *A roda e o registro: uma parceria entre professora, alunos e conhecimento*, 1993.

Lugares esquecidos



Existem lugares que passamos e não observamos com muita atenção. Nossos olhares estão voltados para o alto, para as nossas necessidades. Precisamos desenvolver em nós o hábito de olhar para todas as direções e buscar na natureza o que pode complementar nossa vida.

Essa foto mostra o chão, uma caixa com uma torneira onde muitas crianças e adultos já pisaram e não perceberam que, em meio a esta escola, há este mundo tão imenso, em um pequeno pedaço de terra, a natureza se esforça para se desenvolver em meio a tanto lixo. A torneira representa nossa vida aqui na escola, onde recebemos informações, instruções através das assessorias, ou seja, de várias fontes.

E, quando estamos em contato com os alunos devemos fazer jorrar toda nossa instrução para eles, através de nossos projetos, mas não nos esquecendo de regar com muito amor e respeito, e mesmo diante das dificuldades, não devemos deixar que o lixo (insegurança, medo) tome conta de nós.

Sabemos que temos esse potencial, basta colocá-lo em prática.

*Texto produzido pela professora Valéria
(junho de 2000)*

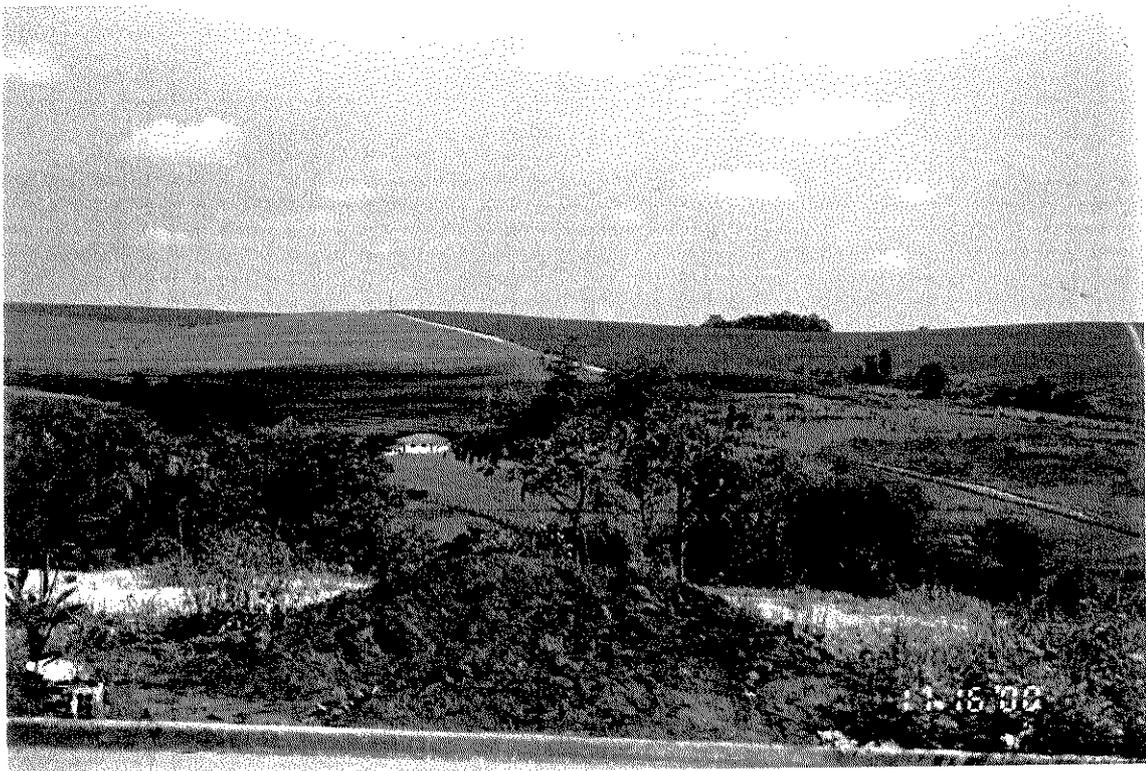
Quando o pensamento consegue explicar o signo, desenvolver uma idéia, parece que esta idéia já estava no signo, retorcida no tronco da árvore, embrulhada, embolada nas escadas. Gilles Deleuze cria imagens intensas do ato de pensar. Para este filósofo o ato de pensar é a verdadeira criação e

não decorre de uma simples possibilidade natural. A criação é o pensar no próprio pensamento, uma espécie de violência ao pensamento, que o arranca do seu adormecimento. “O grande tema do Tempo reencontrado é a palavra forçar: impressões que nos forçam a olhar, encontros que nos forçam a interpretar, expressões que nos forçam a pensar”.

Pensar é buscar explicar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver, são a própria criação. Para Italo Calvino “A mente do poeta, bem como o espírito do cientista em certos momentos decisivos, funcionam segundo um processo de associação de imagens que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre formas infinitas do possível e do impossível”.¹¹

Nas passagens entre olhar, contar e registrar, não necessariamente nesta ordem, as professoras criam uma multiplicidade de sentidos sobre o ser professor, o encontro com a universidade durante o projeto, as interações na escola, os sonhos, medos, desejos que brotam de árvores, flores, vasos, grades, formigueiros, crianças e professores. As pinturas produzidas pelas professoras parecem-me uma possibilidade de pensarmos a relação entre olhar e registrar de maneira não linear e múltipla em que explodem possibilidades de gerar imagens sobre o bairro em que se situa a Escola Luiza.

Diante da paisagem....

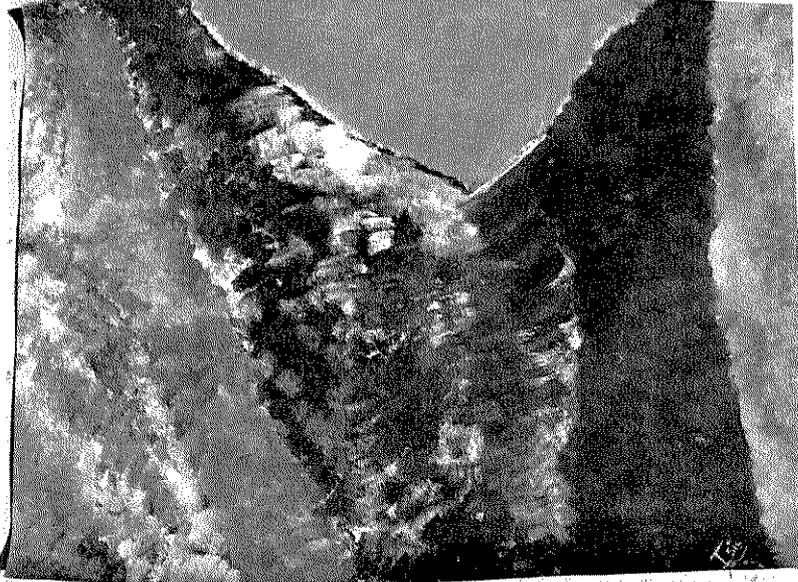


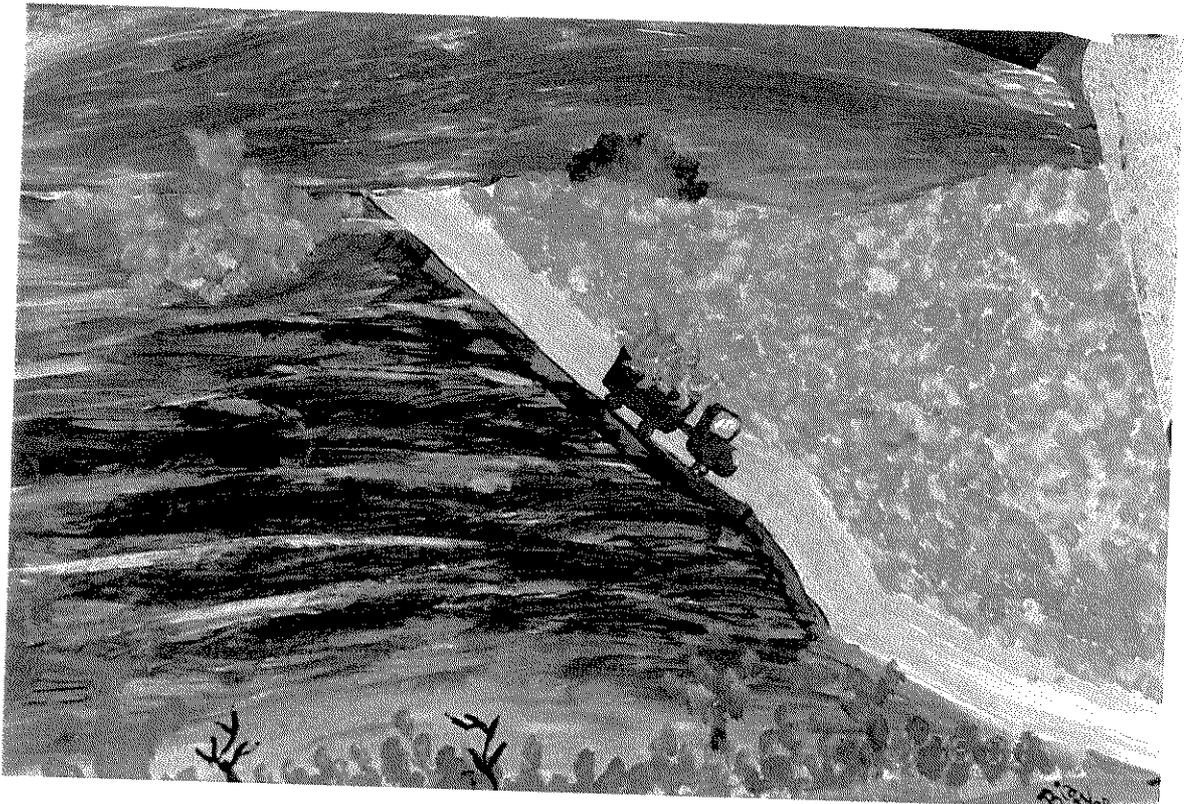
As professoras se transformam...



¹¹ Italo Calvino. *Seis propostas para o próximo milênio*. 1999. p.107.

E suas obras geram um mundo além daquele que já estava feito.





Foi a professora Margarida que me despertou para a idéia de a linguagem apresenta-se como um mapa e não decalque.

O encontro no qual tiramos as fotos e a observação de diferentes olhares, principalmente quando olhamos para o que o grupo da tarde fotografou. A surpresa em perceber que muitos olhares não correspondem ao que acreditamos, nem o que aceitamos como verdadeiro; e além de tudo termos que conviver com esses olhares e modificarmos muitas vezes os nossos olhares para podermos conviver melhor. Será que, se estivéssemos em outros lugares, com outra educação, outras opiniões, o nosso foco e a nossa vivência... Seria melhor ou pior? Daquela que temos? No encontro de uma Quarta-feira, onde ficou a dúvida me perseguindo... Será que não passo para as crianças grande parte dos conceitos e preconceitos e opiniões, sem perceber, que eu mesma não aceitaria se pensasse mais, ou questionasse mais, ou se tivéssemos mais tempo para refletir sobre o que somos e o que queremos ser? ¹²

Levar os registros à produção foi um movimento que fizemos algumas vezes buscando socializar o que havia sido feito nos dois grupos (da tarde e da manhã) e analisar a produção em grupo. Nesse movimento, observando as professoras, ouvindo seus comentários, lendo seus textos, comecei a perceber a dificuldade de lidar com os registros no ser pesquisadora. Tanto na escola e na universidade podem ser criadas imagens que “não correspondem ao que acreditamos, nem o que aceitamos como verdadeiro”, como disse a professora Margarida. Buscar explicar, interpretar o que estaria contido em textos, falas, fotos e pinturas, ou o inverso, aquilo que está oculto, implícito sempre seria possível, mas desta forma a linguagem apresentava-se como um decalque e não um mapa.

Jasmim – O desenho ajuda a conhecer os alunos. Um aluno meu pintou a casa de preto e o telhado de vermelho. Eu fiquei sabendo que ele não fica na casa dele, que é a que ele gosta, e sim na casa da avó. Mas, o fato dele representar tudo de preto não quer dizer que ele tem problemas... Pode apenas ter uma personalidade forte.

Luzia – Nós fizemos pinturas em quadrinhos (eu e os alunos). Eles retratam aquilo que eles vivem. Aqueles que tem problemas em casa usavam muito preto, roxo... os que estavam bem tinha amarelo, vermelho... Nós não colocamos nome e eu reconhecia meus alunos. Quando perguntamos o quê eles queriam com a pintura tinha uma

¹² Registro produzido no encontro realizado dia 17 de agosto de 2000 pela professora Margarida.

história por trás dela. Eu perdi os registros... Uma pena! Eu queria ter registrado esses momentos.

Alice – A representação da criança no papel é engraçada. Eu pedi para os alunos desenharem a rua. Depois nós desenhamos a rua com o que gostaríamos que ela tivesse. Alguns alunos representaram a rua de uma forma que eu não conseguiria fazer... A rua saía assim do papel... A aluna representou a casa de uma forma fantástica... Esse aluno não consegue escrever e desenhou a rua que ela parece sair do papel... ¹³

A opção pelo caminho que Gilles Deleuze & Félix Guattari propõem, de conectar o livro imediatamente com um fora, parece-me uma maneira amorosa de buscar compreender os acontecimentos, porém, constitui-se num caminho difícil, e não obstante, nos vemos, mesmo sem querermos, andantes nos caminhos da interpretação e explicação, das padronizações... A professora Liz traz para a tela uma descoberta:

Eu nunca tinha pensado da forma como você colocou... as várias formas de representar. Quer dizer, já tinha visto a possibilidade dos diversos olhares, com as crianças, na escola... mas não tinha visto isso na arte. Agora que você falou, e mostrou, isso ficou claro para mim.

Essa fala da professora puxa um elemento importante relacionado às múltiplas experiências que vivemos, e como cada experiência, singular, pode propiciar uma outra conexão, uma expansão do pensamento. Mas uma questão fica aberta, sem se saber como, nem por qual razão essas descobertas ocorrem; quem sabe, alguma coisa num nível de consciência.

¹³ Registro produzido no encontro realizado dia 16 de novembro de 2000.

Nos bastidores da exposição

Entramos na tela por Fedora, no momento em que Marco Pólo conta a história desta metrópole cinzenta para o Grande Khan. A cidade apresenta um museu com esferas de vidro que compõem modelos para uma outra Fedora. Nas esferas, miniaturas do que a cidade poderia ser, se não fosse o que é agora.¹

Porto Feliz, sexta-feira... Não era dia de assessoria, mas infelizmente não poderia estar nos dias da exposição. Lá estava eu, nos bastidores da exposição de fim de ano da Escola Luiza. Havia me comprometido de organizar o espaço que abrigaria as pinturas produzidas no grupo durante o encontro com o pintor Dirceu Marins. Acompanhar esse momento, em que se monta a exposição, é estar em meio às dúvidas de: onde colocar aquele desenho coletivo feito por toda a classe; as pinturas e as dobraduras de bichinhos; e mais os livros produzidos durante a visita à Estação das Artes, ao MASP, ao Zoológico, ao Bosque dos Jequitibás, à mata em frente à escola, todos cheios de fotografias, desenhos, legendas e textos feitos pelas crianças; e também os painéis do corpo feitos no tamanho dos alunos, as pastas e livros produzidos pelas crianças e professoras, contando a nossa história desde o início do ano; e... e... e...

Mas, entrar na exposição antes dela acontecer é, também, poder ver as professoras adornando as mesas com papel colorido, dobrando-os delicadamente. É encontrá-las envolvidas com os últimos retoques nos bonecos de sabão e nos artesanatos feitos de papel marché. É vê-las conversando sobre aquele desenho, aquela escultura. É ouvi-las contar histórias que parecem estar contidas em pedaços de papel colorido, em dobras de bonecos de barro, nas pinceladas dos quadros. É também ser requisitada o tempo inteiro para ver, ouvir, cheirar, lembrar, sonhar...

¹ Italo Calvino. *Cidades invisíveis*. 1990, p.32.



As salas parecem um outro mundo. Não sabemos para onde olhar. Bem diferente de uma exposição em um museu, em que grandes espaços vazios permitem que nos afastemos das obras para vê-las, onde a disposição de cada quadro é pensada cautelosamente para que um quadro não colida com o outro. Nos museus o espaço parece elaborado para o repouso do olhar. Aqui não, são muitas as cores, formas, texturas, brilhos que se oferecem à vista ao mesmo tempo. São colocadas em circulação uma multiplicidade de imagens, que se referem a momentos de intenso envolvimento de professores e crianças, e que agora, e durante a exposição, são atualizadas a cada olhar, toque, elogio, pergunta dos que passeiam pelas salas. Poderíamos dizer que as exposições na escola são como eventos culturais.

Na assessoria *A temática ambiental na escola* discutimos juntas sobre “o que se mostra na exposição?”, “qual o objetivo de professoras e alunos com a exposição?”, “Mostrar apenas o produto final?”, “E tudo que havia sido feito durante o ano?”, “Porque os livros apresentavam, na maioria da vezes, apenas registros das crianças?”. Essas questões surgiram em meio ao relato de algumas professoras sobre a insatisfação por ter que mostrar para a comunidade escolar o seu

trabalho dessa maneira. Era “uma imposição da direção e coordenação da escola”. “Todos têm que participar”. “Como no projeto sobre Folclore, sobre os 500 anos do Brasil”. Tinham que mostrar à comunidade os “livros feitos pelos alunos”, “mostrar os resultados”. Algumas comentavam sobre a exaustão de fim-de-ano e a necessidade de correrem para terminar “os livros dos projetos”, outras lembravam que muito havia sido feito e que não era necessário essa tensão. Mas, mesmo concordando que havia muita coisa para ser exposta, corriam de um lado para o outro para terminarem “os livros” e “artesanatos” de papel, latinha etc. Nessa mesma semana, encontrei-me com a Cida. Dizia-me que não teria muito tempo para preparar o que iria levar para a exposição. “Acho que não vou levar nada... não sei o que levar. Depois da festa que fizemos aqui já não temos nada... os doces, as caixinhas, as pinturas, foram todos no dia da festa com a comunidade. Estou tão cansada e não sei se terei tempo de fazer alguma coisa...”.

Foi passeando pelas salas que comecei a pensar que, o que se mostra, está relacionado ao fazer no ensino, são signos que animam a expressão dos rostos das professoras. As professoras expõem os trabalhos “dos alunos”, mas estes são também os “seus” trabalhos. Trazem marcas do seu modo de atuar no ensino, mostram resultados, têm histórias para contar. A produção “dos livros” na escola, resultou em uma nova visibilidade do trabalho das professoras realizado em sala com os alunos. Os livros com desenhos, textos, fotografias, registros de diversos tipos, tornavam as imagens passíveis de circulação pela Escola Luiza.

Vamos sair desta tela para entrar em outra exposição...

Sete horas da noite e Cida, Maria Aparecida Ferreira Muniz, chega. Nos encontramos para conversarmos sobre o projeto de pesquisa que desenvolveria, dentro do projeto *Autonomia moral e construção de uma escola democrática*. Uma negociação com o coordenador do projeto, professor Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, permitiu que Cida desenvolvesse o projeto com a minha orientação, mesmo não participando das assessorias.²

Há três anos ensinando numa escola rural, vinculada à Escola Luiza, no bairro Agrovila, um dos primeiros assentamentos de trabalhadores rurais de São Paulo, preocupava-se em criar pontes

² Trinta e três professores dos cinquenta que trabalham na escola puderam e quiseram optar por participar das assessorias. Porém, entre os professores que não participavam das assessorias, alguns desenvolveram sub-projetos de pesquisa, sob a orientação do professor Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, recebendo uma bolsa da Fapesp. Cerca de vinte professores desenvolveram sub-projetos durante o ano, apresentando mensalmente relatórios de suas ações e resultados.

com a comunidade a partir do trabalho com os alunos na escola. O projeto *Agricultura e meio ambiente* consistia numa ramificação do seu trabalho de anos anteriores. No primeiro encontro, Cida me dizia “... eu sou construtivista, acredito que a criança constrói seus conhecimentos. O processo de escrita, por exemplo, torna-se mais lento, a criança demora a escrever, mas quando começa parece mágico, ela escreve com mais facilidade e liberdade. Mas eu gosto muito das idéias de Paulo Freire também... Acho que a educação é uma ação política. Tem que envolver a comunidade e tentar fazer com que eles participem das atividades da escola... Eu também adapto algumas idéias da Emília Ferreiro...”. Na fala da Cida aparecem outros elementos que marcam a produção no ensino e a relação com a literatura produzida no campo educacional: a mistura de idéias, uma espécie de *bricolage*, de diversos autores na busca por elementos que permitam compor a sua maneira de pensar, sentir e atuar no ensino.

Durante o ano, nos encontramos várias vezes para discutir e realizar atividades relacionadas ao projeto. Vínculos de afeto, amizade e respeito atravessam nossos encontros. Aos poucos fui conhecendo, e identificando-me, com a maneira como Cida arrastava para o ensino linhas da sua vida que a movimentavam, e passavam a movimentar também as suas aulas: o gostar de artesanato, culinária, jardinagem, pintura, horta, fotografia, música, leitura, escrita, desenho. Com relação à produção de registros Cida já tinha o hábito nos anos anteriores de criar “pastas” em que guardava desenhos, fotos, textos de seus alunos. Em minha primeira visita à Escola Rural Agrovila mergulhei nessas imagens e nas histórias que eclodiam delas junto com professora e alunos.³



Projeto Horta Escolar

A horta escolar tem como objetivo levar o aluno a valorizar a boa alimentação.

Se o êxito da nossa vida depende da saúde, sem ela em nós não haveria a alegria de viver, o progresso, o amor ao trabalho e ao estudo, e todas as belas aspirações do nosso espírito.

A alimentação correta é o substrato tanto da saúde física como da saúde mental e moral.

Através desse trabalho o alunado vai ter a oportunidade de trabalhar com a terra e aprender a valorizar o trabalho agrícola.

O trabalho teve início com as prof.^{as} Cida e Eunice, a merendeira D. Vera e os alunos.

Cida pedia-me sempre para levar livros, revistas, artigos, idéias que pudessem ser aproveitadas no projeto e ensaiava também a criação de registros seus sobre as atividades realizadas e enlaces com alguns autores do campo educacional. Em especial, o livro *A roda e o registro: parceria entre professor, alunos e conhecimento* da autora Cecília Warschauer, que levei para Cida, tornou-se uma de suas fontes de inspiração para organização de rotinas de registro diferenciadas. Os alunos, por exemplo, passaram também a registrar os acontecimentos das aulas na forma de "Relatórios".

³ Este registro foi produzido pela professora Cida em 1999.



Esta é a hora do registro, onde cada aluno tem a oportunidade de expor suas idéias, sua aprendizagem, sua crítica diante do grupo. Nesse momento um do grupo relata as falas.

Também fizemos um mural, onde serão colocados todos os trabalhos sobre o desenvolvimento da planta citada anteriormente, desde a germinação até a colheita, tanto do canteiro com nutrientes como o sem nutrientes. Obs: O canteiro sem adubo, não deve receber muita água.

Relatório - dia 19 de maio de 2000.

Novo de Termino: em uma grande mesa para
discutir sobre o meio natural, em que morar
Também escrevi um livro contando nos
experiências, colocando o nome no mesmo livro de:
O Rememorar da natureza Perdida.

Tomar comear novas histórias contando sobre a
palestra dada pela a engenheira Isabel.

Exatamente a abóbora quando tem flor é porque é
feminina e quando a abóbora não tem flor é
porque é a masculina

Tatiane: ela falou que quando chora a raiz puxa a
a da terra, daí rola pelo tronco e vai para as folhas
Carla: a Bel falou que quando avança a plantinha
ela fica triste e chora. O homem não sabe cortar,
deveria fazer o contrário e ir em cima da árvore
comendo as frutas. Também a gente quando está
fazendo não pode jogar lixo na estrada porque
faz mal a natureza.

Luiz: quando a árvore tem a raiz fraca, quando
há um vento forte já derruba. Para a árvore ter
uma raiz forte tem que ser bem adubada.

Felipe: quando avança uma florzinha a planta che
e quando chora a raiz puxa a água
no ar: a folha da o ar limpo para a água
o suco para ela, e vai a flor e fica com
todas: ela falou que os bichinhos e da o fruto.
pode ser amigo ou inimigo que não morre na fl

Júlia: também não pode jogar lixo de cigarro
porque estraga o solo.

Felipe: rimar na flor a parte masculina e
feminina onde é feita a reprodução das
plantas.

achamos a palestra muito legal e interessante
alunos da 1ª e 2ª séries
agora: TATIANE, JESSICA, DAYANE, JUNIOR,
DOUGLAS, GEOVANE, ID, N. A., ADI O

05/06/00

Estou super. feliz, pois nosso trabalho está fluindo interesses na comunidade, pois a comunidade está interessada pelo minhocário que foi construído nesse final de semana por um pai de aluno, no espaço - porta aberta.

A comunidade veio até a escola buscar informações sobre o desenvolvimento desse minhocário, pois sabe que pode obter capital com esse trabalho; ou seja, através desse ramo.

Todo esse trabalho está sendo baseado em observações, dentro de uma fundamentação teórica, sempre buscando respostas para minhas preocupações, encontrei o caminho como professora através de pesquisas, acreditando que cada professor deve procurar o seu estilo e fundamentá-lo, não é fácil, mas nessa busca que podemos descobrir alternativas dentro do campo educacional.

Para isso acredito que podemos mudar a educação e nossas práticas pedagógicas sem ficar à espera de sigãos oficiais como escreveu Marlene Isousti Curtis.

• muitas vezes, cheios de boa vontade, soqueemos que para alcançar um objetivo necessitamos de uma prática pedagógica que seja criativa e democrática. Devemos conhecer qualitativamente melhor as questões do grupo com o qual trabalhamos, atuamos e o diálogo é fundamental para estabelecermos um objetivo comum.

Registro produzido pela professora Cida

O desejo de apresentar seu trabalho em eventos científicos surge, talvez, nesse meio. Contagiada com a idéia de trocar experiências com outras pessoas, divulgar seu trabalho, em novembro de 2000 fomos ao *Seminário Educação 2000*⁴, em Cuiabá – MT. ⁵ Durante a apresentação oral do trabalho, no grupo *Educação e meio ambiente*, os professores que assistiam, na sua maioria de ensino fundamental e médio, olhavam interessados, curiosos, extasiados. Quando Cida concluiu sua apresentação uma professora do Instituto de Educação perguntou: “Eu estou estudando o processo de pesquisa dos professores. Queria saber se você se coloca como empirista, racionalista, ou inatista?” Cida levou alguns segundos para entender o que a professora perguntava e respondeu: “Eu não sei dizer o que você me perguntou, mas posso dizer alguns autores que têm influenciado o meu trabalho: Paulo Freire, Emília Ferreiro e principalmente o livro *a Roda e o registro*” Após ler uma primeira versão deste texto Cida chamou minha atenção para o fato de que ela no momento nem conseguiu lembrar do nome da autora do livro, Cecília Warschauer.

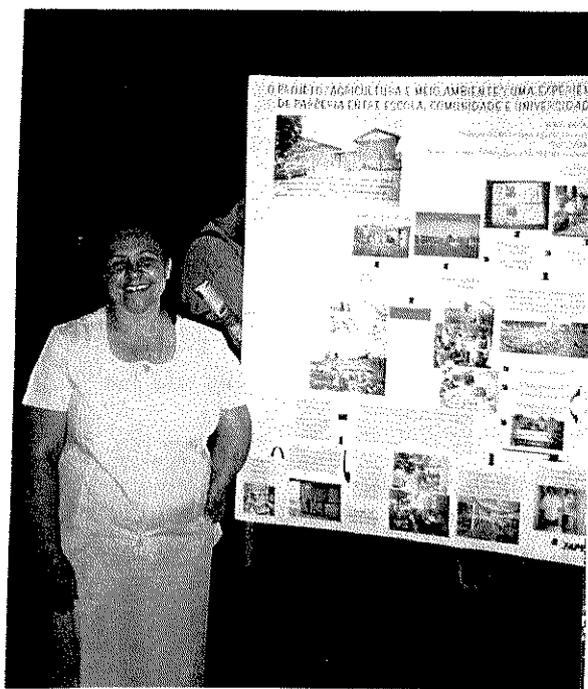
Terminada a apresentação, Cida recebe alguns bilhetes dos professores que assistiam: “Cida, parabéns pelo trabalho”; “Não se preocupe, você faz na prática o que eles não sabem fazer na teoria. Queria saber se podemos manter contato. Parabéns”. Ao final da sessão os professores da universidade, que coordenavam o grupo, nos procuraram para parabenizar pelos trabalhos e nos convidar para publicarmos numa revista que seria elaborada com trabalhos selecionados do evento. A professora da universidade, que havia feito a pergunta, veio ao nosso encontro já me dizendo: “Susana, o trabalho da Cida é muito interessante, porém, ela pode estar fazendo tudo isso por intuição”. A experiência deixou Cida desanimada com a possibilidade de voltar a apresentar trabalhos em eventos promovidos pela científicos: “Na universidade eles não querem conhecer nosso trabalho, estão mais preocupados em classificar o que fazemos...”.

Este acontecimento deixou-nos inquietas e atravessou muitas de nossas conversas posteriores. Especialmente, os comentários dos professores da escola, “... você faz na prática o que eles não sabem fazer na teoria”, trouxeram à minha lembrança uma das expectativas do grupo no primeiro dia de assessoria: “...espero que não fique só na teoria”. Michel de Certeau, Luce Giard e Pierre Mayol colocam que “o ‘prático’ vem a ser aquilo que é decisivo para a identidade de um usuário

⁴ Que aconteceu no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

ou de um grupo, na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede de relações inscritas no ambiente”.⁶ A socialização da prática do professor em eventos científicos tem sido relatada como um interessante espaço de troca e aprendizagem. Porém, parece ser necessário pensarmos em como os professores serão (re)conhecidos nesses espaços. O reconhecimento, a satisfação, o prazer, fazem parte do ato criativo. Como cultivá-los numa perspectiva sempre de indagação, questionamento e dúvidas. O discurso científico parece criar distanciamentos entre a escola e a universidade, estabelecendo uma comunicação, às vezes, truncada e difícil. O reconhecimento pelos pares é algo que faz parte do processo de criação do conhecimento, tanto na escola, quanto na universidade. Tornar parceiros os professores da escola e da universidade, parece ser um movimento que envolve o pensar e experimentar novas formas de diálogo entre o conhecimento produzido nesses espaços, assim como parece envolver um reconhecimento das artes de fazer no ensino e na pesquisa.

Mas, Cida também teve uma experiência interessante no *Encontro de Estudantes de Biologia na Universidade de São Paulo – USP*. Fez vários contatos, ouviu elogios em relação ao seu trabalho. A receptividade dos alunos foi muito interessante. Eles pareciam entender o que Cida queria comunicar. Observavam o painel e faziam inúmeras perguntas. O sorriso parece ser a melhor expressão deste momento. Possibilidades que se anunciam...



⁵ No Anexo 3 encontram-se o resumo do trabalho e do pôster apresentado pela professora Maria Aparecida Ferreira Muniz no Seminário de Educação 2000, em Cuiabá, Mato Grosso.

Voltando à exposição na Escola Luiza... Sugeriu que Cida expusesse os painéis dos trabalhos apresentados no congresso e as suas pastas, pensando que assim ela poderia também expor o processo de produção do seu trabalho. Mas, as dificuldades de comunicação não são apenas nos eventos “fora” da escola. Durante uma reunião geral, coordenada pelo professor Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, Cida foi convidada a expor o projeto *Agricultura e meio ambiente* que desenvolvia na EMEF Agrovila. Telefonou-me logo depois para conversarmos e desabafar sua insatisfação com o ocorrido. A exposição do trabalho teria estremecido as relações com alguns colegas. Perguntava-me Cida: “Por que Susana isso acontece?”. Eu aqui também não sabia muito, mas quem sabe... “Cida, você contou para o grupo as suas dificuldades, em como tem sido difícil a busca por envolver a comunidade com as atividades da escola? Uma negociação constante... uma conquista...?”.

Terminou a exposição na escola. Depois da exposição perguntei para as professoras como havia sido... Quase todas disseram que foi um sucesso. Apesar de cansadas havia valido a pena. Contavam sobre os trabalhos dos colegas, o sucesso da exposição das pinturas do grupo, o contato com os pais dos alunos em que relataram atividades realizadas com os alunos, explicavam como haviam sido confeccionados os objetos da exposição e como implicavam na produção de conhecimento pelos alunos. Conversando com Cida pelo telefone, ela desabafa... “Encontrei o painel do congresso todo amassado quando fui buscar na escola... jogado no chão...”.

Em um encontro recente com algumas professoras Clarice nos mostrava um livro produzido pelas crianças sobre *Os animais*. Olhávamos deliciadas cada página. No verso das páginas as crianças desenhavam os animais e ao lado elaboraram uma espécie de “ficha” para cada bicho em que escreviam as “características dos animais”. “A cobra é um bicho comprido. Ela não tem rabo, nem orelha e é um bicho venenoso”. O sorriso ampliava o espaço de encontro. As professoras comentavam sobre as diferentes representações que as crianças faziam dos animais: ora assustadores, ora esquisitos, ora com aspectos domesticados, ora caricaturados, estilizados. Falávamos também sobre os critérios de classificação utilizados pelas crianças baseados principalmente na presença ou ausência de características dos animais que conheciam. Perguntei-lhes sobre os livros que haviam produzido durante o Projeto, há cerca de um ano e meio...

⁶ Michel de Certeau, Luce Giard e Pierre Mayol. *A invenção do cotidiano: 2 Morar, e cozinhar*. 1998.

“Perderam-se quase todos”, “Alguns estão jogados lá na biblioteca...”.

Queria trazer aqui um trecho de uma conversa que aconteceu no grupo quando o pintor Dirceu Marins esteve conosco. Parece-me interessante para pensarmos o ato de criar na pintura e conectá-lo ao ato de criar na escola.⁷

Quando Dirceu começou a contar sobre o seu trabalho como pintor a professora Silvia perguntou:

Silvia – É dom ou não? É nato Dirceu, ou se aprende?

Dirceu – Para mim o artista reúne a disciplina mais o talento. Pode existir uma poesia, um olhar que o outro não tem, mas não acredito no determinismo. A influência cultural também existe.

Outras professoras comentam sobre as pinturas de Dirceu e Silvia observa parecendo inquieta. Pouco depois Silvia volta a insistir numa pergunta que havia feito a Dirceu quando visitamos a Escola Rural Caiacatinga em que Silvia trabalhava.

Silvia – Dirceu... Eu não consigo entender, e acho que você já me explicou, mas eu queria ouvir novamente porque não me lembro. Por que determinados quadros têm um valor tão elevado?

Dirceu levanta alguns aspectos: o peso da autenticidade; o que tem valor para um não tem valor para outro; o peso da exclusividade, da originalidade. “A arte tomou um rumo na modernidade que a maior parte da população não tem acesso. A educação estética é muito excluída da escola... e tem arte na matemática, na literatura etc. O tipo de educação artística que está presente na escola é, muitas vezes, para decorar festinhas da escola”.

Silvia – Mas... POR QUE é tão valorizado...? (mostrando as pinturas do Guignard) Porque é simples! De repente o meu aluno faria uma coisa mais bonita.

Dirceu – O Guignard, por exemplo, tem uma poesia muito forte... A arte deveria estar presente desde cedo na escola como formas de olhar o mundo... Tem a coisa do valor espiritual e cultural e, um valor monetário, que eu não estou nem aí.

Silvia – Mostrar os afrescos é fácil entender... Eu não sou capaz de fazer e, além do que, é bonito. Agora ESTES são esquisitos. (referindo-se às pinturas abstratas).

Dirceu – O importante é olhar... O MASP é uma aula de história da arte... É legal perceber a mudança na história. Tem um momento em que os artistas abandonam a tela. A percepção de que pode ser arte hoje em dia vai além da pintura. Você desperta nas crianças o fascínio por um mundo que aparentemente é um mundo banal (...)

Esses aspectos que aparecem na conversa entre Dirceu e Silvia me fizeram pensar em como esses

⁷ Registros de conversas que aconteceram no encontro realizado no dia 16 de novembro de 2000.

fiis: autenticidade, originalidade, exclusividade e valor, também são elementos que atravessam a produção do conhecimento escolar. Todos estes aspectos envolvem uma certa visibilidade e dizibilidade; uma idéia de circulação, de acesso, uma possibilidade de aproveitar, adaptar as idéias do outro, uma relação com a obra como obra aberta ao consumo; parece também estarem conectados à um certo reconhecimento do saber produzido na escola, da sua autenticidade, de uma compreensão do seu sentido e valor.

Reconhecer, compreender, valorizar, uma aula, uma pintura, um filme, um desenho de criança, um livro, a fala de uma professora, parecem resultar de uma visibilidade experimental. Essa idéia esta bastante presente nos pintores. A possibilidade de produzir uma transformação da imagem. Que pode permitir compreender a história que ali está contida, em cada pedaço da escola, em cada texto e desenho de aluno, em cada fala, compreender também o que tem sido apagado dessa historia. “Um despertar de um fascínio por um mundo aparentemente banal...”, como disse Dirceu Marins. É Marilena Chauí que, trazendo Merleau Ponty, nos diz: “a pintura nos faz ver que, *para ver, não podemos sair do recinto do visível*”.⁸ Foi nesse movimento de criar uma nova visibilidade experimental que os responsáveis pela Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” apoiaram Cida e seus alunos na produção do livro *O eterno aprendiz* e publicaram esta “nota” na primeira página do livro:

NOTA DO ITESP

Quando foi solicitado a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” a ajuda para produção de um livro de receitas (esse foi o pedido que recebemos), a primeira reação foi de estranheza.

No entanto, a medida em que fomos conhecendo o projeto, passamos a percebê-lo em toda sua grandeza. Por trás de cada desenho, de cada sorriso estampado nas fotos, dos textos e, porque não, das receitas, uma mensagem clara: somos felizes, capazes de aprender e capazes de fazer - basta que nos sejam dados meios para isso e se eles não forem dados, os conquistaremos, com imenso sorriso de felicidade e esperança.

Dai o ITESP ter apoiado com satisfação este trabalho! Na sua simplicidade ele guarda os mesmos princípios que norteiam nossa atuação junto aos trabalhadores rurais - as bases para construção de sua cidadania concentram-se no interesse pelo meio em que vivem e atuam e na consciência de que a preservação e desenvolvimento do mesmo dependem de sua organização.

Parabéns a todos os envolvidos neste projeto.

ITESP, dezembro de 2000

Voltando para Fedora, no fim da história, ouço Marco Pólo comentando com Kublai Khan “No Atlas do seu império (...) devem constar tanto a grande Fedora de pedra quanto as pequenas Fedoras de vidro. Não porque sejam igualmente reais, mas porque são todas supostas. Uma reúne o que é considerado necessário, mas ainda não o é; e as outras, o que se imagina possível e em um minuto mais tarde deixa de sê-lo”. A fugacidade da produção realizada na escola é intensa. A sua marca maior é o descarte. Não há espaço para guardá-las. Não há um museu ou Atlas para contê-las.

⁸ Marilena Chauí. *Janela da alma, espelho do mundo*. 1988, p.60. (grifos da autora).

Quando o conhecimento encorpa em Tela—tessitura

*mil
e
mui
tos
out
ros
ros
tos
sol
tos
pou
coa
pou
coa
pag
amo
meu*



Arnaldo Antunes *Da sua memória*
Imagem produzida pelo pintor Dirceu Marins

O baile de máscaras

Há um grande baile no chão da Escola Luiza. Um baile de máscaras. É preciso criar a máscara para entrar no baile. O baile começa. As professoras criam suas primeiras máscaras. Às vezes as crianças é que criavam as máscaras. Outras vezes a máscara surgia de uma negociação entre professores e alunos, ou ainda de uma idéia arrastada das assessorias para a sala de aula. Em certos momentos a inspiração para criar a máscara surgia de um evento na escola, de uma época festiva, de um desejo de professores e alunos, da fala de uma criança, de uma preocupação com a comunidade.

Mas sem dúvida, ver algumas máscaras no baile movimentou muitas professoras e alunos que ainda não haviam confeccionado suas máscaras. O fascínio pela máscara do outro gerou muitas vezes um contágio e o desejo de criar também aquela máscara. Máscaras que contagiam e se espalham pela escola. Máscaras que dão certo, ora porque mobilizam professores e alunos na criação, na leitura, na escrita, ora porque parecem aglutinar as linhas do rosto, ora porque geram novas interações em sala, novas formas de socialização, ora... ora... ora... Não há um método único para criar a máscara. O que interessa é criá-la. O importante é que seja bela, atraente, útil, contagie, prolifere em novas possibilidades de expressões faciais nas aulas, nos corredores da escola, na sala de professores, nas assessorias, no HTPC.

Uma proliferação de rostos mascarados pela Escola Luiza: *Jornal*, *Pokemom*, *Quem somos*, *Agricultura e Meio ambiente*, *Minha História*, *Identidade*, *Horta*, *Estação das Artes*, *Universo*, *Olimpiadas*, *Folclore*, *Animais*, *Circo*, *Regiões Brasileiras*, *Conhecendo o Brasil pela Boca*, *Plantas*, *Meio Ambiente por um Novo Olhar*, *Invenções...* A máscara foi uma expressão que o coordenador Ulisses Ferreira de Araújo utilizou para a proposta de desenvolver “projetos” com os alunos em sala, disse ele durante o primeiro encontro geral de planejamento: “O projeto é uma máscara sobre o planejamento inicial que vocês fizeram”. E o rosto? O rosto poderia ser pensado como o planejamento inicial.

Ao olharmos para a criança, para a aula, para o professor, para o seu planejamento inicial ou de projetos, poderemos sempre buscar a máscara ou o rosto. Olhar para a máscara e querer saber o que está oculto, escondido, que não aparece. Olhar para o rosto e nos perguntarmos em que momentos ele está visível ou encoberto pela máscara, quando a máscara é utilizada, tentando localizar um início e um fim para o uso da máscara, porque as máscaras sempre serão trocáveis a cada acontecimento. Iríamos localizar os momentos em que as máscaras foram jogadas no armário e que não servirão mais. Buscaríamos o quê esconderam do rosto quando foram utilizadas. Entraríamos no baile em busca de observar se os rostos estão ou não estão mascarados. Sempre estaríamos jogando no mostrar ou esconder.



Mas os olhos são seus? Saltam verdes olhos, lábios vermelhos, cabelos dourados, produzindo cesuras na máscara... Enfim o rosto? Ah! Afinal a máscara não oculta tudo, o rosto revela-se na máscara! Mas para que procurá-lo neste momento? Captamos na imagem um momento em que o devir-flor da criança confunde-se com o devir-criança da flor, um espaço entre, talvez se o leitor o visse em outras circunstâncias, fora desta imagem fixada no tempo, sem esta máscara, sem este rosto, pudesse saber que este é apenas um de seus devires. Mas esta é outra história... Ah! E ao

fundo?! Vemos rostos com leves pinceladas... Poderíamos dizer que nada mudou, não souberam criar a máscara, o rosto aparece todo. Mas é na face da criança, das pinceladas brancas e rosadas, da orla azul da flor, dos verdes olhos, do amarelo do portão e desse momento... Um momento comum, daqueles que se repetem todos os anos, um ritornelo, em que crianças aguardam ansiosas para apresentarem um teatro para suas mães. É dia das mães! Olhos emocionados, que parecem sorrir mesmo com o prenúncio da chuva, olhos que vêem as pequenas flores cantando, recitando poesias, dançando desenraizadas. Apenas mais um momento comum, que acontece em todas as escolas. Uma homenagem, como tantas as que eu fiz quando criança e ainda hoje faço, à minha mãe, e que provavelmente o leitor também...

Mas, voltando... Entre o rosto e a máscara: a aula, a música, o baile em que se movimentam rostos mascarados. Nesse interstício, as passagens entre rosto-aula-máscara, máscara-aula-rosto, resultam numa com-fusão, numa mistura. Nesse espaço marcado por um trânsito incontrolado jogam forças de atração, repulsa, tensão. Corpos vibráteis gritam: Te quero! Não te quero! Rosto e máscara parecem funcionar como um “fora” que invade e produz a sensação do “dentro” da aula, sugerindo que nenhum deles é a aula. Rosto e máscara parecem antes serem matérias de expressão que carregam certos afetos, intensidades, potencialidades de comunicação e envolvimento, de transmissão de certos conhecimentos, de organização de espaço e tempo.

Sempre é possível opor a máscara ao rosto e vice-versa. Também é possível procurar semelhanças e diferenças entre máscara e rosto. Mas, e se olhássemos entre a máscara e o rosto? E, se estivéssemos juntos no momento de criação do rosto e da máscara? Acompanhar essa criação pode nos dar indícios de como acontecem as interações entre a máscara e o rosto nas aulas. Buscar compreender as forças que atraem, repelem, ao agirem entre elas. Como há uma dupla-captura de rosto e máscara na aula.

Estávamos no nosso penúltimo encontro, apresentei para o grupo um texto que havia feito sobre os nossos momentos vividos durante o ano. A tensão de já sabermos que o projeto não iria continuar ocupava nossos olhares. Foi essa tensão que empurrou a criação de um texto para o grupo com marcas mais intensas de afetos. Pela primeira vez em um ano de trabalho juntas apresentava algo escrito por mim, no grupo, que não fosse um conjunto de pontos destacados dos encontros ou trechos de conversas tecidas entre nós.

A escritura deste pequeno texto foi atravessada por inúmeras lembranças e inquietações. Sinto o cheiro dos nossos encontros ainda no ar. Suas cores mantêm-se vivas em minha memória. Os tambores, violinos, guitarras, acordeons e berimbaus persistem ecoando em meus ouvidos. Guardo muitos fragmentos dos momentos que estivemos juntas... Na assessoria, dentro da escola e fora dela, em outras assessorias, nos intervalos para lanche, na correria entre uma aula e outra, na porta das salas, ou mesmo dentro delas.

Nas nossas conversas puxávamos inúmeros fios: as experiências em sala de aula, as dúvidas, o medo do novo e também do tradicional, as (in)certezas, a (in)segurança, a busca por ajuda para a melhoria do trabalho pedagógico, as injustiças, as cobranças, e até mesmo (e por que não?) aspectos da nossa vida pessoal. Olhares, sentimentos e conhecimentos se entrecruzavam como num espelho de múltiplas faces em que nossos rostos refletidos confundiam-se. Percursos das meninas, mulheres, esposas, filhas, mães, alunas e professoras se misturaram inevitavelmente.

Na conexão entre esses fios tecíamos uma teia. Não uma teia qualquer, mas uma teia de relações, de respeito, de parceria. Uma teia de conhecimentos! Conhecimentos que foram tecidos no caminhar, em que muitas vezes o nosso tema "meio ambiente" foi invadido por reflexões sobre a alfabetização, o planejamento, os projetos, a avaliação, a indisciplina, a relação professora-aluno(a), o processo de democratização da escola, a proposta pedagógica da escola e a política educacional do país. Fazíamos conexões que nos permitiam ultrapassar as "*fronteiras que separam quintais*", como diria Raul Seixas.

Neste emaranhado encontrávamos, muitas vezes, força para buscar outros caminhos a seguir ou, diante da impossibilidade de trilhar por outros territórios, ensaiávamos outros olhares sobre os mesmos caminhos. Para quem olha de fora pode parecer que estamos no final da estrada, afinal são os nossos "últimos" encontros. Sabemos nós que esta estrada não tem fim, que a incompletude é a sua maior marca. Esta estrada, este percurso, que (des)fazemos na nossa formação, ganhará outro colorido com a participação de novos personagens, outros sabores ao experimentarmos outros espaços-tempos, outros aromas durante essa eterna viagem em busca da compreensão de nós mesmas, professoras. É importante ressaltar que não há nenhum caminho que seja igual ao outro. Aqui reside a maior riqueza de todo esse processo: se todas trilhamos por caminhos diferentes então, *sempre, sempre*, poderemos aprender com o outro.

"Eu não eu e não sou o outro, sou qualquer coisa de intermédio"
(Mário de Sá Carneiro)

Os desvios, as rupturas, as fugas também fizeram parte do nosso caminhar. Nosso caminho é marcado pelas nossas escolhas. Acho interessante refletirmos

sobre quais escolhas temos feito e as conseqüências destas escolhas para a nossa profissão.

As condições de produção na escola são cheias de dificuldades: os baixos salários, a desvalorização do nosso trabalho frente à sociedade e a escassez de possibilidades de investirmos na nossa formação continuada. Será possível eleger qual destes aspectos deve ou não ser priorizado? Onde buscamos armas de luta para enfrentarmos afirmativas que põem em cheque a qualidade do trabalho pedagógico que desenvolvemos em sala? Como podemos nos organizar politicamente para conquistarmos mais autonomia e dignidade em nossa profissão? Como superar o medo de criar espaços de luta e reinventar a escola?

Ao escolhermos o silêncio, por exemplo, permitimos que outras vozes ressoem e que orientem os rumos da história. Ouso neste momento não me calar. Esta é uma opção política que pode gerar desconfortos, mas estes desconfortos são imprescindíveis quando se acredita na possibilidade de uma melhoria no ensino público.

Propus que fizéssemos um exercício de planejarmos juntas o que poderia ser feito no ano seguinte, diante da descontinuidade do projeto. Apresentei uma proposta inspirada na *Oficina Educação Ambiental e o Ensino de Ciências* inserida no projeto de pesquisa e extensão *Oficinas de Produção em Ensino de Ciências* desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa FORMAR-Ciências¹. Foi no envolvimento com essas *Oficinas*, coordenadas pelo professor Ivan Amorosino do Amaral, que identifiquei dois elementos intensamente destacados pelos professores que delas participavam: a troca de experiências e a produção de conhecimento.

É interessante ressaltar que o que arrastei para o grupo foi aquilo que é comumente considerado como “forma” da *Oficina*, levando em consideração que o referencial teórico da pesquisa realizada na *Oficina* era diferente, mas não oposto, dos caminhos que o grupo teceu durante o ano. O que levei para o grupo poderia ser considerado como a matéria de expressão da *Oficina*, que me parecia produzir ressonâncias para os trajetos que tecíamos e inúmeras discussões que ocorreram em torno do planejamento inicial e dos projetos durante o ano. Fazendo ainda algumas mudanças na estrutura da proposta, apresentei o seguinte roteiro:

1. Vamos formar grupos.

¹ Este Grupo de Pesquisa atua na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

2. O grupo deverá selecionar um assunto e, com total liberdade, organizar uma proposta de ensino que possa ser realizada com seus alunos, para a abordagem da temática ambiental na escola:
3. Proponho que o grupo escolha, desde o início, um relator que registrará:
 - Como surgiu no grupo a idéia-tema da proposta de ensino;
 - Como aconteceu a elaboração da proposta e o que foi desconsiderado;
 - As dúvidas e dificuldades expressadas pelo grupo;
 - Outras observações que o grupo considerar relevante.
4. O grupo deverá ficar atento, para no mínimo, os seguintes aspectos:
 - Definir o tema e a série;
 - Caracterizar as atividades e conteúdos previstos, espaços de realização e seqüência de desenvolvimento;
 - Estipular a duração aproximada da proposta.
5. A proposta deverá ser resumida em forma de painel, para posterior apresentação para os outros grupos.

Olhar para os registros do que fizemos tempos atrás, no ensino ou na pesquisa, muitas vezes inquieta. Nesse movimento nos encontramos de um jeito que nem lembrávamos ser. Olhar agora para este planejamento fez-me pensar numa certa idéia que fazemos do que seja um plano, das marcas que ele traz de organização e interação entre tempo e espaço, forma e conteúdo; da linguagem pouco atraente e marcada por ordenamentos “deverá”, “deverá”, “deverá”; da pressuposição de um certo ordenamento e seriação. O texto que escrevi para o grupo, e este plano foram apresentados juntos. Não houve comentários sobre as dissonâncias entre eles, que eu agora percebo.

O planejar remete a uma idealização, a uma idéia previa, a um traçar antecipado do caminho que se pretende fazer. Reunir na bagagem o que o viajante deseja levar. Pode ficar no apenas no pensamento, esboço, roteiro, sonho, desejo. Apesar de não ganhar a forma esperada, concreta, vale muitas vezes pelo movimento que provoca. Pode resultar uma expressão visível, sonora, tátil, olfativa, gustativa, na forma de texto, filme, pintura, fotografia, torta de amoras, aula, projeto, dança, música. As formas multiplicam as possibilidades de expressão da matéria planejada. Na passagem, ou passagens, sofre transformações. Perdem-se e acrescentam-se elementos. Reduz-se aqui, expande-se ali. Novos mundos são criados, novos espaços e tempos são introduzidos, novas regras e critérios são atuantes.

Na ação de observar as passagens, entre o planejar e o atuar no planejado, encontramos ora muitas, ora algumas vezes, mutantes... Mas algo permanece, ao menos em pensamento. Algo de lagarta na borboleta, que faz despertar o desejo de manter algumas coisas e mudar outras, no próximo movimento de pensar-planejar-realizar, na próxima passagem, quem sabe agora um devir-borboleta da flor que quer voar, e voa no rosto da criança.

O ato de planejar faz parte da produção do conhecimento no ensino e na pesquisa. Nessa ação encontram-se inúmeras tensões que atravessam a cultura da escola e da universidade. O planejamento traz marcas de uma tradição que produz dizibilidades e visibilidades sobre o ato de ensinar e de pesquisar e, quem sabe, sobre o viajar, o morar, o cozinhar, o casar, o viver. Essas coisas cotidianas...

Queria trazer, inicialmente, uma das propostas elaborada pelas Silvia, Jasmim e Angélica do grupo da tarde, que me parece interessante para pensarmos em possibilidades de pensar nessa passagem do plano proposto para o que foi criado pelas professoras. É interessante ressaltar que, tanto pela manhã quanto à tarde, as professoras elaboraram “projetos”, máscaras, e que essa era uma das minhas expectativas.

Professoras Jasmim, Angélica e Silvia (grupo da tarde)

“Temática ambiental na escola”

Tema - Violência

Por que as crianças falam tanto em brigas e se vivenciam no dia a dia de forma tão presente?

Série - todas (de 1ª a 4ª séries)

Duração - no decorrer do ano letivo

Atividades:

1. Rodas de conversas discutindo temas livres ou abordados pelos alunos sem formalidade.
2. Resolução de conflitos (dramatização onde se troca os papéis)
3. Conferência de imprensa (Ex: Podemos citar o Edmundo jogador de futebol – onde uma criança assume sua personalidade e o grupo questiona-o, resultando numa reflexão sobre o tema abordado, no caso, a violência).
4. Saída ao campo, ao redor da escola, sob uma árvore para rever os objetivos propostos e conversar de forma descontraída de como lidar com o tema violência dentro da escola, da família, da sociedade.

5. Propor sairmos, observar e fotografar, desenhar ou relatar a relação das pessoas com o meio ambiente, entre os próprios colegas, animais, enfim tudo que envolva o meio ambiente em que estão inseridos, deixando livre diversas maneiras de resolver problemas.
6. Com o material coletado, direcionar os alunos a trabalhos como pinturas onde estes possam expressar seus sentimentos, suas emoções, não deixando de trabalhar a concentração, o espírito de grupo, a cooperação, a amizade e o respeito pela individualidade de cada um.
7. Trabalhos com histórias infantis e em quadrinhos. Pesquisas como comparação com diversas culturas onde a violência se faz presente normalmente.
8. Trabalhar textos informativos de jornais, comparação com as notícias que abordam o tema, deixando claro os vários tipos de violência.
9. Comparação de filmes de desenhos animados como, por exemplo, a corrida maluca de *Pokenom*.
10. Durante o ano todo estar atento e deixar aberto um espaço, ou uma hora pra poder conversar, onde o grupo possa se expressar e rever o que mudou ou poder melhorar dentro desse meio, dessa realidade.

A máscara criada pelas professoras traz algumas linhas que gostaria de ressaltar aqui. Tanto nesta máscara, quanto nas outras que veremos a seguir, as professoras traçam rotas que não obedecem fielmente ao roteiro que apresentei. O tema escolhido poderia ser considerado não usual ao tratar da temática ambiental na escola, mas na perspectiva de que a escola e as interações sociais fazem parte da temática ambiental, o tema parece propiciar ramificações interessantes. Há um privilégio da forma, que aparece em uma lista de possíveis atividades a serem realizadas com os alunos. As atividades carregam uma matéria de expressão marcada por organizações de espaço e tempo que buscam propiciar: o envolvimento e participação dos alunos nas aulas; a abertura para expressão no grupo; novas maneiras de convívio entre alunos e professores. A multiplicidade de espaços e tempos são introduzidos por filmes, vídeos, desenhos animados, leituras diversas, dramatizações, saídas ao campo... O deslocamento, mudança de papéis, de focos de atenção, parece ser a maneira como o grupo encontrou para trabalhar uma problemática que é percebida dentro do próprio grupo, visto que a proposta surge de uma inquietação da professora Silvia que vivenciou com seus alunos na Escola Rural Caiacatinga, durante o ano, situações que envolviam uma certa agressividade entre as crianças e problemas de violência em casa.

A máscara aparece como possibilidade de manter durante todo o ano um fio conectado a essa busca de pensar juntos, a questão proposta pelo grupo. É uma proposta que não atende a uma

seriação, não envolve uma idéia de pré-requisitos ou adequação à idade das crianças. Outra linha que me parece interessante é o fato de que o rosto, o planejamento inicial, faz-se presente mesmo na ausência. Ele estará presente durante o ano, assim como a máscara. Nas aulas, o baile, acontece no ritmo que for produzido no encontro com os alunos. A máscara é aberta e, apesar da organização do texto apresentar-se numerada, sugere que não há um roteiro linear para que o baile aconteça. Parece um plano que se aproxima mais do cotidiano dos professores e alunos, uma plano que é marcado pelos afetos e intensidades que se deseja produzir em aula.

Antonio Carlos Amorim, utilizando-se como eixo de análise as interações entre forma e conteúdo, explora uma das contradições centrais em termos curriculares que emerge da idéia do currículo como uma matriz linear, ou seja, definida previamente numa lógica externa às ações de professores e alunos. Nessa concepção, o currículo apresenta-se como um caminho único a ser percorrido, interditando os demais caminhos e tornando intoleráveis os desvios de trajetória tecidos no caminhar. O foco desta análise faz uso de elementos particularizados e organizados no espaço e no tempo.

O autor apresenta, ainda, outra concepção de currículo: a rede hipertextual. O currículo pensado como hipertexto coletivo cria um espaço comum de conversação e aprendizagem, em que professores e alunos exercem um papel ativo, favorecendo a localização das múltiplas conexões criadas no caminho. No currículo como rede hipertextual os elementos são assumidos nas relações que os constituem, em que, nada pode ser absolutamente definido de maneira independente. Focalizando “as interações, articulações, caminhos e descaminhos que se fazem no caminhar”. O currículo como rede hipertextual definiria um território comum de conversação; um espaço de aprendizagem híbrido conformando um conjunto de possibilidades de agir, produzir e negociar sentidos.²

Atuando entre forma e conteúdo o autor indica possibilidades de produzirmos imagens do conhecimento escolar “numa teia de inter-relações movimentada, por exemplo, por mecanismos

² Trazendo contribuições de Márcio Simeones Henriques. Antonio Carlos Amorim. *Os olhares do Caminhante nos Territórios do Ensino de Biologia*. 2000, p.73.

de resistências, aceitação, rupturas, manutenções, produções”.³ As máscaras elaboradas pelas professoras parecem se aproximar mais da suas práticas cotidianas.

Vamos trazer agora outras duas máscaras criada pelas professoras do grupo da manhã, com a intenção de trazer outros elementos da produção que não são visíveis no registro escrito:

Professoras Margarida e Liz (grupo da manhã)

História do papel (contar a história)

- A vida sem o papel (pesquisa sobre as diferenças da vida antes e depois do papel) - Construção de uma teia de conhecimento da relação e implicações do papel em nossa vida.
- Como é feito o papel (cd-rom fábrica de papel)
- Papel como recurso biodegradável e renovável
- Debate sobre por que o papel é um recurso
- Envelhecimento do papel
- Debate sobre renovação: Desmatamento x Reflorestamento (pesquisa sobre como são feitos o desmatamento e o reflorestamento; como é feito o plantio: pesquisa de observações de germinação).
- Reciclagem: oficina de utilização de papel reciclado; reaproveitamento de materiais.
- Consumo: pesquisa de campo – (onde utilizam o papel e de que forma); análise dos dados coletados dando ênfase aos locais e maneiras de uso que causam desperdícios.
- Construção de uma teia – onde há mais desperdícios e as relações com o meio ambiente (Avaliação)

(Em letras maiores - EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS DA OFICINA DE RECICLAGEM E OUTROS DE RECICLAGEM E TODO O TRAJETO)

Duração - 2 meses

Registros da produção do grupo –

Primeiro contar história de acordo com a classe (Utilizando, por exemplo, teatro/flanelógrafo). “Há muito tempo atrás, mas a muito tempo mesmo... não havia papel. E como será que eles escreviam e deixavam suas mensagens?”. Depois enumeramos vários temas, vida intra-uterina, consumo, reciclagem e papel. Resolvemos optar pelo “papel”, por abranger todos os outros temas.

Enquanto elaboravam a proposta (o projeto) as professoras Margarida e Liz sentaram-se no chão em volta do papel e, começaram a pensar nos temas que poderiam trabalhar. Saí da sala por algum tempo e quando voltei encontrei-as brincando. Margarida em seu devir-criança produzia

³ Antonio Carlos Amorim. *Os olhares do Caminhante nos Territórios do Ensino de Biologia*, 2000, p.75.

um som semelhante à de uma criança, em uma entonação utilizada pelos contadores de histórias e, agitando os braços, começava “Era uma vez...”. Fiquei observando durante um tempo. Elas riam muito. Cheguei perto, sentei-me no chão e rimos juntas.

Margarida disse-me que estava ensinando Liz a “contar uma história”, de maneira a envolver as crianças nem “certo clima”. Um devir-criança que, muitas vezes, atua em nosso devir-planejador na atuação no ensino. No caso dos projetos elaborados pelas professoras, a necessidade de conquista dos alunos, de torná-lo potencialmente realizável em sala, envolve também uma transformação da linguagem. O projeto para existir precisa expressar-se por meio de uma linguagem que visa o outro, nos diz Gilberto Velho. No processo de interação entre alunos e professores o projeto “tem que fazer sentido”.⁴

Vamos conhecer apenas mais uma máscara criada pelas professoras do grupo da manhã. Acho interessante registrar que este grupo, que vou apresentar agora, formado pelas professoras Clarice, Melina e Rosa, registrou a proposta no painel colocando o tema “O jornal” no centro do cartaz e puxando dele linhas para itens do desenvolvimento do tema. Como pretendíamos reunir todas as propostas numa pasta e deixá-las à disposição na biblioteca, após a apresentação dos painéis, na passagem do painel para o registro no papel, o grupo deu à proposta um possível ordenamento.

Professoras Clarice, Melina e Rosa (grupo da manhã)

Tema – Jornal

Série – 4ª

Duração – bimestral

Atividades –

1. Apresentação de um jornal
 - Diagramação;
 - Divisão do jornal em cadernos (geral, esportes, revistas etc.) e seções;
 - Manchetes;
2. Divisão da classe em grupos (No painel: a) leitura, b) visita à redação do jornal da cidade, c) entrevistas com profissionais do ramo e anunciantes
Elaboração de um jornal comunitário: a) pesquisar notícias, b) divisões da seções combinadas pela classe, c) local: dependência da escola, d) duração: bimestralmente).

⁴ Gilberto Velho. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 1999, pp. 26-27.

- Cada grupo fará uma leitura geral de um jornal a fim de familiarizar-se com sua apresentação.
- Visita a uma redação de um jornal.
- Entrevistas com redatores, diagramadores, anunciantes.
- 3. A partir deste momento os alunos estarão “aptos” a procurarem e produzirem notícias para elaborar um jornal comunitário.
- 4. Os assuntos escolhidos pelos grupos farão parte do jornal em seções combinadas pela classe.
- 5. O projeto será executado no recinto escolar e realizado bimestralmente.

Objetivos –

- Problematizar com as crianças que fazemos parte do meio ambiente e como é a nossa relação cotidiana com ele.
- (No painel: apresentar o jornal) Como o jornal é um produto descartável há necessidade de uma reutilização do mesmo, (no painel: senão afetará de forma negativa o ambiente no qual estamos inseridos) refletindo com os alunos que se isso não houver afetará de forma negativa o ambiente em que estamos inseridos.
- Com essa necessidade de reutilização propor a reciclagem na forma de papel marche que será usado na confecção de fantoches, gravuras, etc..

Registros da produção do grupo – Elaboração de uma proposta de abordagem da temática ambiental na escola. Essa temática surgiu da necessidade de apresentar aos alunos que o assunto meio ambiente está relacionada diretamente ao dia a dia e que fosse possível fazer a transversalidade.

Este tema, “O Jornal”, já havia sido explorado durante o ano por outras professoras. Tem algumas marcas interessantes nesta máscara. A professora Juli, que não participava das assessorias, foi a primeira professora a entrar no baile e realizar um projeto na escola sobre “O Jornal”. Os resultados do baile tornaram a máscara pública em assembléia, nas reuniões do HTPC, e também nos corredores da escola em que os resultados do projeto ficaram expostos, ganhando uma visibilidade mais duradoura. Várias professoras me convidaram para ver os painéis elaborados pela professora e crianças.

Eu e a professora Juli sempre conversamos muito, naquelas fugidinhas já mencionadas. Foi uma das professoras que não faziam parte das assessorias e que mais solicitou minha ajuda, sugestão, indicação de possíveis caminhos, material etc. A receptividade do grupo de professores da Escola Luiza em relação ao trabalho da professora Juli foi muito interessante. Não apenas pelas marcas que trazia de envolvimento e participação das crianças; atuação dos alunos em pesquisas, visitas a outros espaços, produção de textos; aglutinação de áreas disciplinares e temas transversais; mas,

também pela sua maneira meiga, envolvente e solícita de atuar no ensino e na interação com os colegas. Uma potência de comunicabilidade que atravessava o fazer desta professora e que parece inclusive ter provocado ressonâncias na sua escolha por um projeto sobre “O Jornal”. Juli ocupou uma posição “anômala”, utilizando uma expressão de Gilles Deleuze & Félix Guattari. Outras professoras, ao verem que Juli entrara no baile, correram para modificar o seu movimento de maneira a entrar também. Essa posição foi ocupada por outros professores da escola e da universidade em diferentes momentos do Projeto. É, portanto, uma posição aleatória e dinâmica.

A máscara criada pelas professoras Rosa, Melina e Liz, não se trata de uma reprodução de uma idéia da professora Juli. É a captura de um código: “o que deu certo”. Um fascínio, porque terá características diferentes de tempo, espaço, de interações com alunos no momento de sua realização “como se um imenso plano de consistência com velocidade variável não parasse de arrastar as formas e as funções, as formas e os sujeitos, para deles extrair partículas e afectos. Um relógio que daria toda uma variedade de velocidades”.⁵

O tempo não nos permitiu socializar e pensar juntas nas propostas no mesmo dia. Em casa, li as propostas e pensei em algumas questões que gostaria de fazer para o grupo. No dia do encontro, coleí todos os painéis nas paredes da nossa salinha e levei as perguntas. Para o grupo das professoras Rosa, Clarice e Melina pedi que olhassem novamente para o painel que haviam elaborado e que pensassem sobre:

- Como vocês percebem a relação entre os objetivos e atividades apresentadas?
- A abordagem do meio ambiente na proposta está restrita à discussão e sobre o desperdício do jornal e a atividade de reciclagem?
- Já que se trata de um jornal comunitário, como os alunos escolherão os temas que serão desenvolvidos?
- Refletindo sobre o que aprendemos e produzimos sobre a questão ambiental na escola no espaço do nosso grupo durante este ano, que aspectos vocês destacariam que estão presentes na proposta apresentada?

Para o grupo das professoras Liz e Margarida inicialmente relembrei que havia sido solicitado que o grupo registrasse alguns aspectos da produção. Coloquei um pequeno trecho do autor

⁵ Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4, 1997, p.61.

Michel de Certeau⁶ em que o autor coloca que: mais importante do que “o que se cria” é, “como se cria”. Nesse sentido, solicitei que registrassem alguns aspectos da produção da proposta. E fiz apenas duas perguntas:

- Refletindo sobre o que aprendemos e produzimos sobre a questão ambiental na escola no espaço do nosso grupo durante este ano, que aspectos vocês destacariam que estão presentes na proposta apresentada?
- Como os alunos participarão da proposta apresentada?

Gostaria de trazer um trecho da conversa com o grupo da manhã que resultou destas perguntas. Na passagem do registro escrito para a conversa na roda...

Rosa – A gente fez um projeto, e ficamos frustradas porque a Susana achou um monte de defeitos. (risos) Depois olhamos de novo e buscamos outros olhares e achamos que não estava ali. Na realidade se era o “meio ambiente” para estar presente, nós pecamos. Faltou colocar reflexão sobre notícia de jornal... Nós colocamos a idéia de um jornal comunitário, por exemplo: vão construir um conjunto habitacional na beira de um rio, que problemas iria trazer para o ambiente? A Susana falou da possibilidade da criança ter voz. Não dá para resolver o problema, mas dá para aprender a dar voz para o aluno.

Melina – Numa roda... Ia ser apresentado o projeto e... escolher de acordo com o interesse.

Rosa – É um tema de interesse da comunidade para não confiarem em notícia de outro jornal.

Melina – No nosso projeto tem muito pouco...A Clarice citou que escolhemos temas muito distantes dos temas que o livro didático traz.

Melina – A gente queria dar ar água, solo tudo junto, essa relação...

Rosa – ...e a relação homem com o meio ambiente. A gente apresentaria uma cópia para o aluno para ver.

Liz – Eu gostei da idéia de envolver a comunidade... de ver os problemas.

Rosa – Essa construção do conjunto habitacional, por exemplo, que foi proposta de todos os prefeitos...E se encher de água? Não podem construir nos 100 m próximos. De quem é a responsabilidade?

Margarida – O ambiente não está claro...Como o livro didático trabalha, por exemplo, não está aqui. Mas tem tudo de meio ambiente...Trabalha com a relação das crianças com o ambiente.

Rosa – Quando você trabalha com o livro didático está tudo separado... Mas, quando você trabalha coração, digestivo, separado, a criança sabe que está tudo reparado.

Margarida – A hora que eu entrei eu bati o olho nos cartazes e olhei para o nosso cartaz. Como o nosso parecia estar acabado, liiiindo, maaaaravilhoso e chegou a Susana e fez essas perguntas. (risos)

⁶ Michel de Certeau. *A invenção do cotidiano*, vol 1.

Liz – Ela colocou isso no papel e eu não entendi.⁷

Margarida – O outro foram as fotos. Como choca os olhares do outro! A Melissa falou a mesma coisa do jardim, “o mesmo olhar do livro didático...”. Quando ela falou isso eu pensei: será que não estou passando essa idéia para os meus alunos? Muita coisa eu não ligava, não perceLiz, e elas de Sorocaba é que trouxeram. Nós temos que viver com esses olhares diferentes...

Apesar do clima descontraído, risos e gracejos, as falas das professoras “... e ficamos frustradas porque a Susana achou um monte de defeitos...”, “Ela colocou isso no papel e eu não entendi”, “Como o nosso parecia estar acabado, liiindo, maaaaravilhoso e chegou a Susana e fez essas perguntas”, “Como choca os olhares dos outros”; “O meio ambiente não está claro...”, “Na realidade se era o meio ambiente para estar presente nós pecamos. Faltou colocar reflexão sobre notícia de jornal...”, me fizeram pensar sobre as perguntas que fiz e, sobre os aspectos mencionados pelo grupo. Nesse momento, interrompi o grupo para comentar o por quê das perguntas. Ao olhar para os painéis pensei nos relatos que as professoras haviam feito várias vezes durante o ano sobre o registro dos projetos “O que fazemos em sala não aparece”, porém, apesar de acompanhar o trabalho do grupo durante o ano as perguntas que fiz vão em busca do oculto, daquilo que não se mostra. Essa sensação, de que elas não haviam entendido o que eu havia perguntado, fez-me pensar que eu também não havia entendido o que me comunicavam, ou melhor, que apesar de entender criei um ruído em nossa comunicação ao criar estas questões, como se quisesse saber se o que havíamos trabalhado estava ali contido, escondido. Um movimento que decidi fazer por causa da pesquisa que realizava com o grupo, e pelo fato de estarmos no final do ano. Foi no encontro com Gilberto Velho que passei a pensar nas possíveis dificuldades de comunicação entre culturas diferentes, neste caso entre as linhas que compunham a minha atuação como professora e investigadora.

Ao responderem as perguntas às professoras trazem os conhecimentos que pensam ser importantes na abordagem da temática ambiental na escola: a busca por minimizar a fragmentação do conhecimento por meio de temáticas, não usuais, que aglomeram áreas disciplinares diferentes e que criam uma multiplicidade de ramificações e conexões entre espaços e tempos. Linhas que atravessaram o nosso trabalho e os relatos das professoras desde o início do

⁷ Registro do encontro realizado dia 17-08.

ano. Não entender que ali, naquele painel, estava “tudo” de meio ambiente que havíamos discutido no grupo criou um choque.

Esta foi a única vez que apresentei questões para o grupo desta maneira. Em outros momentos as produções eram socializadas de maneira mais aberta. O olhar aparece mais uma vez como maneira de conhecer o outro e perceber que “Nós temos que conviver com esses olhares diferentes”, como disse a Margarida. Queria continuar com a nossa conversa, porque rumos ainda mais inesperados, indicam outras possibilidades para caminharmos nessa tensão entre o que se mostra no registro do planejamento e o que acontece em aula:

Margarida – A nossa idéia estava tão fechada que nós estávamos montando uma aula...Talvez a gente esteja sentindo isso quando vai montar o projeto. Entregar lindo lá, maravilhoso. Eu entregava no final.

Rosa – Eu entregava quase no final.

Susana – Por que?

Rosa – Porque mudava no caminho?

Margarida – E cobravam tudo da gente.

Rosa – Às vezes nós fazemos diferente do que planejamos.

Regina – Eu tive que apresentar antes para que comprassem o material...Eu queria trabalhar um pouco mais no projeto antes para ter certeza.

Margarida – A gente tem a linha do que quer fazer, mas dá curva, da reta e não fica igual ao papel por causa da cobrança. Quantas vezes eu vi as pessoas perguntando: “Cadê a maquina na sua aula hoje?” (referindo-se ao projeto que a professora Liz desenvolvia em sala). Talvez tenha relação com a forma da gente ver o professor.

Liz – Talvez o modo de ver o projeto e eles cobravam de outra maneira e a gente via assim.

Rosa – Nós nunca aprendemos a fazer planejamento e esta história de não tem modelo...Para mim morreu aí.

Sônia concorda com Rosa.

Rosa – Modelo tem que ter.

Liz – a gente quer ver o trabalho pronto para ver que deu certo. A Melissa trouxe os livros...

Rosa – O planejamento é copiado de um ano para o outro e aí começa projeto... Como vamos fazer? Na mesma linha? Neste ano o projeto deixou de ser copiado, foi específico para nossas séries. Essa foi a grande diferença. No Estado nós continuamos não fazendo o planejamento.

Margarida – Eu acho que a escola deveria saber a clientela dela e saber o que quer para não ficar cobrando da gente de duas formas diferentes.

Rosa – Eu fui procurada por uma professora que queria dar aula de artigo. Aí perguntei: Que artigo você quer? De jornal? Revista? “Não!” Respondeu ela, “é artigo de português, o definido e indefinido. Por que? Não existe mais?” (risos). Eu sugeri que ela trabalhasse através de texto.

Luciana – O trabalho dela da faculdade vai ser sobre o ponto final. (risos)

Rosa – ... você escolhe um texto, interpreta, conhecer as palavras, elabora as regras...

Margarida – A hora que eu olhei todos os outros (painéis) estavam muito diferentes do que era o livro didático dentro da proposta. O questionamento que a gente colocou: a gente tira peroba e planta pinheiro e isso não está no livro. Tem dois discursos o que a gente faz e o que a gente fala. Vi isso na assessoria e em outras. A Melissa colocava: a escola brinca do real. O outro espaço foi o da teia. Nós colocamos a idéia de replanejarem isso. Uma das dúvidas foi como faz o envelhecimento do papel. A Liz colocou como conteúdo e eu como estratégia. Nós partimos de uma realidade possível. Se nós tivéssemos pensado no tema violência talvez gerasse discussão na escola. Porque o papel? O aluno não tem o que comer e nós vamos falar sobre o papel. Apesar de estar fechada, pois estava fechado, tem abertura.

Uma discussão bastante interessante no grupo traz à superfície desta tela tensões que atravessaram os diferentes usos dos registros na escola. Entre o fazer e o falar o registro passou a ser uma maneira de provar que não se fazia, o que se dizia. “O questionamento que a gente colocou: a gente tira peroba e planta pinheiro e isso não está no livro. Tem dois discursos o que a gente faz e o que a gente fala”.

A direção e coordenação da escola passaram a exigir que as professoras apresentassem um planejamento por unidade, um plano dos projetos, e ainda um relatório final de cada projeto. Com a comparação desses registros a direção e coordenação da escola pressionaram os professores argumentando que o projeto *Autonomia moral e construção de uma escola democrática*, não estaria “mudando realmente” a prática dos professores em sala, já que estes continuavam, também, trabalhando com os conteúdos propostos no planejamento elaborado no início do ano. A idéia de que os registros provavam o que estava acontecendo “uma mudança na escola” foram intensificadas com a apresentação dos resultados produzidos pelo professor Dr. Ulisses Araújo durante as assembléias em que toda a escola estava reunida. Nesse movimento a “máquina de invenções” parece ser capturada pelo Estado.

As separações entre o pensar, o falar e o fazer remetem a uma outra linha de segmentaridade dura: teoria e prática. Gilles Deleuze & Félix Guattari colocam a possibilidade de pensarmos em ações de teoria e ações de prática. O pensamento para estes filósofos consiste numa ação, numa prática, pressupõe um movimento. É a expressão do pensamento no discurso que diferencia os

professores da escola dos professores da universidade, conclui Antonio Carlos Amorim em sua tese de doutorado.⁸

Na conversa na roda as professoras trazem elementos que mostram como esses discursos se conectam as condições que os envolvem e os inscrevem na ação de registrar por escrito o plano dos projetos. No discurso escrito aparecem as marcas não apenas da realidade observada, mas também das regras e linhas que entram na ação de contar os acontecimentos. O falar do professor, o discurso, a linguagem, carrega uma matéria de expressão do seu modo de produzir conhecimento, da arte de fazer o ensino e que sempre estarão inscritos no repertório e vocabulário do âmbito cultural de cada um. Na análise das vozes que ressoam na escola, parece ser importante levar em consideração a obra e a inserção dos professores num contexto cultural.

Ao buscarmos “outros olhares” para as máscaras que criaram as professoras trazem aspectos interessantes: a abertura da proposta, mesmo quando esta parece fechada; o ato de planejar juntos como um intenso espaço de produção de conhecimentos, marcado principalmente pelo movimento de olhar as passagens o planejado e o que foi realizado em sala “A gente tem a linha do que quer fazer, mas dá curva, da reta e não fica igual ao papel por causa da cobrança”; a compreensão de que esse movimento é importante, criador e resulta em ações políticas de resistência a certas formas de “cobrança”, que vêm tanto da própria escola, quanto da universidade. Esta fala da professora Margarida me lembrou um trecho do livro *História de um cerco a Lisboa* de José Saramago em que um historiador conversa com um revisor:

...Agora me ocorre que tanto o Eça como o Balzac se sentiriam os mais felizes dos homens, nos tempos de hoje, diante de um computador, interpolando, transpondo, recorrendo linhas, trocando capítulos, E nós leitores, nunca saberíamos por que caminhos eles andaram e se perderam antes de alcançarem a definitiva forma, se existe tal coisa, Ora, ora o que conta é o resultado, não adianta nada conhecer os tanteios e hesitações de Camões e Dante, O senhor doutor é um homem prático e moderno, já está a viver no século vinte e dois...⁹

Em *Lembranças de um planejador* Gilles Deleuze & Félix Guattari apresentam possibilidades interessantes de pensarmos a ação de planejar que gostaria de conectar com esta nossa trajetória.

⁸ Antonio Carlos Amorim. *Os olhares do Caminhante nos Territórios do Ensino de Biologia*. 2000.

⁹ José Saramago. *História de um cerco a Lisboa*. 1989,p.13.

“O plano pode ser um princípio oculto, que dá a ver aquilo que se vê, a ouvir aquilo que se ouve..., etc., que faz a cada instante que o dado seja dado, sob tal estado, a tal momento”. Nesse caso, só se pode inferi-lo, induzi-lo, concluí-lo a partir daquilo que ele dá.. Ele só existe, é, por ausência. Esse tipo de plano é considerado pelos autores como um plano de organização e/ou desenvolvimento, sendo estrutural e/ou genético. Esse modo de conceber ou fazer o plano “(...)concerne de todo modo o desenvolvimento das formas e formação dos sujeitos”.¹⁰

Na música, este princípio de organização ou de desenvolvimento, não se mostra por si mesmo em uma relação direta com o que se desenvolve. Há um princípio que atravessa a composição que não é sonoro, que não aparece, que está oculto. Lembro-me agora de um comentário da professora Rosa no momento em que assistimos ao filme *A primeira vista* e discutimos sobre a relação entre o olhar e a produção de conhecimentos: “Você pode ver tudo? E o que você faz com esse olhar? O piano é mecânico, porém, a música não é feita mecanicamente”.¹¹ Ao olharmos para um plano elaborado pelo professor, seja ele o planejamento anual, ou o plano de um projeto¹², poderemos sempre buscar nele o oculto, “um não-dado que ele dá”. Mas estas “São apenas matizes nessa primeira concepção do plano. Atribuir importância demasiada a essas matizes impediria que captássemos algo de mais importante”.¹³

É mais uma vez nos estudos da tese de doutorado de Antonio Carlos Amorim que encontro ressonâncias para pensar essas matizes que não alcançamos. Trazendo os trabalhos de Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, o autor comenta que apesar das práticas dos professores serem múltiplas, diversas e singulares obedecem: a um número finito de procedimentos; aplicam códigos e normas segundo as lógicas da ocasião; diferentes de um ordenamento preestabelecido. Estas autoras destacam que ao estudarmos as práticas cotidianas devemos buscar nelas “não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas sobretudo, os traços da lógica de produção dos sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, irreduzível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada”.¹⁴

¹⁰ Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4, 1997, p.54.

¹¹ Registro do encontro realizado no dia 04 de abril de 2000.

¹² Refiro-me aos projetos elaborados pelas professoras para realização em sala de aula com os alunos.

¹³ Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4, 1997, p.55.

¹⁴ Antonio Carlos Amorim. *Os olhares do Caminhante nos Territórios do Ensino de Biologia*. 2000, p.76.

Gilles Deleuze & Félix Guattari expõem que há uma outra concepção de plano, em que não há formas, desenvolvimentos de formas, nem sujeitos formados. Não há gênese, nem estrutura. Existem apenas relações de velocidade e movimento entre elementos não formados, acontecimentos, afetos, individuações sem sujeito, que constituem em agenciamentos coletivos. Este seria um plano de consistência, ou de composição. É marcado pela imanência, podendo ser considerado um plano de não consistência. “É um plano cujas dimensões não param de crescer com aquilo que se passa, sem nada perder em sua planitude”.¹⁵ Neste plano, os princípios atuantes são os de proliferação, povoamento, contágio, que não teria relação com uma evolução ou desenvolvimento de formas. O plano torna-se um veículo, um meio de transporte, sendo necessariamente dado ao mesmo tempo em que ele dá.

Estes dois planos não operam por oposição, contraste, pois não passamos de um ao outro, por graus insensíveis, sem sabê-lo, ou quem sabe, sabendo depois. O plano de organização, busca a estratificação das formas e dos sujeitos e relações entre os estratos, já o plano de composição implica numa desestratificação. Um plano não para de operar sobre o outro. Ora o plano de organização atua sobre o plano de consistência, “tentando sempre tapar as linhas de fuga, parar ou interromper os movimentos de desterritorialização, lastreá-los, reestratificá-los, reconstituir formas e sujeitos em profundidade”. Ora o plano de consistência atua extraíndo-se do plano de organização, carregando partículas para fora dos estratos, embaralhando “as formas a golpe de velocidade ou lentidão, de quebrar as funções à força de agenciamentos, de microagenciamentos”.¹⁶ A oposição entre os dois planos somente é possível quando pensarmos que ambos constituem-se pólos abstratos.

Os autores chamam à atenção para a prudência necessária para que o plano de consistência não se torne puro plano de abolição, ou de morte. “Não será preciso guardar um mínimo de estratos, um mínimo de formas e funções, um mínimo de sujeito para deles extrair materiais, afectos, agenciamentos?”.¹⁷ Queria conectar esta advertência que Deleuze & Guattari fazem à fala das professoras Margarida e Liz, que mostram que professores da escola, da universidade, direção e coordenação, talvez não compreendessem que o abandono total do planejamento inicial não parecia ser possível.

¹⁵ Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4, 1997, p.55.

¹⁶ Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4, 1997, p.59-60.

Margarida-...Quantas vezes eu vi as pessoas perguntando: “Cadê a maquina na sua aula hoje?” (referindo-se ao projeto que a professora Liz desenvolvia em sala). Talvez tenha relação com a forma da gente ver o professor.
Liz – Talvez o modo de ver o projeto e eles cobravam de outra maneira e a gente via assim.

Gilberto Velho, ao analisar o *Projeto e Campo de Possibilidades* expõe que o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. A existência dos projetos individuais está vinculada aos contextos sócio-culturais e lida com a ambigüidade fragmentação-totalização. O projeto é elaborado dentro de um “campo de possibilidades” que se configura em meio a preocupações, problemas e temas de interesse que são priorizados por aqueles que elaboram o projeto em certo momento. “Há uma linguagem, um código através dos quais os projetos podem ser verbalizados com maior ou menor potencial de comunicação (...) o projeto é algo que pode ser comunicado. A própria condição de sua existência é a possibilidade de comunicação”.¹⁸ Outra idéia importante que Gilberto Velho expõe é a de que “os projetos mudam, podem ser substituídos por outros, podem transformar-se”. É um mundo dinâmico esse dos “roteiros em ação” para usar uma expressão do professor Antonio Carlos Amorim. As formas das máscaras, dos projetos, sofrem transformações temporais, aumentos ou diminuições, atrasos, precipitações, “os projetos às vezes atrasavam os conteúdos do planejamento feito no início do ano”, que não se fazem apenas em relação ao planejamento do início do ano. Proliferação e ramificações que acontecem ao nível molecular da aula...

A conversa do grupo me faz pensar que entre o plano de composição e o plano de organização, nas passagens de um ao outro, é que se pode perceber quais linhas fazem afundar o plano de composição num plano de organização, quais afetos, potências se efetuam, fazem vacilar o professor diante do plano de organização, extraíndo dele um plano de consistência.

¹⁷ Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4, 1997, p.60.

¹⁸ Gilberto Velho. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 1999, pp. 27.

Entre o choro e o riso

Mas a polca? A polca veio
de longas terras estranhas
galgando o que achou permeio,
mares, cidades, montanhas.
Mas de feições tão mudadas,
que até discute ou memora
coisas velhas e intrincadas.
Pusemo-lhes a melhor graça,
no título, que é dengoso,
já requebros, já chalaças,
ou lépido ou langoroso

Chiquinha Gonzaga

A atemporalidade do chorinho revisita as lembranças de alguns de nós. Fui encontrar no artigo de Marília Barbosa da Silva *Pelos caminhos do choro* alguns elementos interessantes para tentar acompanhar a música que toca nesta tela com os relatos das professoras. A autora traz no início do seu artigo algumas possibilidades de definição e origem do choro proposta por estudiosos da história da música. Uns optam pela filiação do chorinho ao estilo, gênero musical, a choro, melancolia ou lamento. Outros preferem derivar chorinho de choromeleiro, uma corporação de músicos que atuavam no período colonial. Alguns se sentem seduzidos pela possibilidade de uma colisão cultural entre choro, de chorar e *chorus*, que em latim significa coro, atribuindo o fenômeno à convergência cultural e a um equívoco prosódico gerando a “galhofa”.

Mas a autora pergunta-se, e nos pergunta, se o chorinho seria um gênero, um conjunto, uma forma de tocar, um momento de explosão que nos faz calar e verter lágrimas pela face. Sua resposta resulta de uma viagem pelos caminhos do choro: “Pois o choro é cada uma dessas coisas. E é, também, todas elas...”¹.

¹ Marília T. Barboza da Silva, *Pelos caminhos do choro*, 1986. p.20.

O Chorinho é marcado por entrecruzamento de gêneros tão confuso que “Machado de Assis, ao ouvir certa melodia tocada pelos abundantes sinos dos santuários cariocas escreveu: ‘Ontem, ao passar pela igreja, ouvi tocar um tango, ou um fadinho; não sei bem que era; mas realmente era coisa patusca’”, nos conta Marília Barbosa.²

Os grupos de choro não se contentavam em executar músicas em obediência ao que estava consignado na pauta. Em regra só o flautista sabia ler música, quando sabia. Os violões e os cavaquinhos tocavam de ouvido. Nessas condições, a música ia sendo digerida com o “tempero da sincopação nacional, ao sabor das negaças, descaídas e bossas dos executantes, em verdadeiros prélios de virtuosismo, onde o fino da arte era surpreender o acompanhante com verdadeiras rasteiras harmônicas. Do parceiro que não atinava com determinada modulação inusitada, dizia-se que ‘caiu’”.

Aos poucos o quarteto foi-se ampliando, incorporando eventualmente outros instrumentos: oficleide, bombardino, trombone, trompete, clarinete, saxofone, bandolim, bandola, violino, piano. Juntando-se ao acaso, esses grupos não tinham número certo de participantes. A improvisação gerava também uma forma improvisada de executar as peças.

Apesar do compasso binário, o chorinho torna-se um coquetel de polca, habanera e tango. Cada grupo excluía ou acrescentava novos instrumentos. Pixinguinha durante uma entrevista comenta que queria no chorinho apenas as percussões suaves e dizia “o surdo engole o baixo (dos violões)”. O conjunto d’os Oito Batutas, formado por Pixinguinha, levou o choro para fora do país, alcançando Paris. Já Calado preferia uma linha melódica, deixando aos violões e aos cavaquinhos o acompanhamento. O chorinho produziu também uma linha na dança, considerada excomungada, o maxixe.

O improviso é um elemento que marca intensamente as produções escolares. “Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele. Saímos de casa no fio de uma cançãozinha”³. Aquilo que se faz de última hora e, na maioria das vezes, na hora da interação com os alunos. Em pouco tempo é preciso tomar decisões,

² Marília T. Barboza da Silva. *Pelos caminhos do choro*, 1986, p.20.

escolher caminhos, ter uma “justa idéia”, em busca de buscar produzir movimentos desejáveis no encontro com o outro. Lidamos com o inesperado.

No “ser aluno” o imprevisto toma também corpo. Certos momentos a proposta parece tão mobilizante, tão contagiante que em minutos produzimos textos, músicas, poesias, colagens, desenhos. Uma produção marcada pelo curto espaço de tempo em que o planejado, o pensado antecipadamente, o passado, aparece de maneira atualizada, misturada ao momento. Muitas vezes uma certa situação parece ter vindo ao encontro do desejo de manifestar desejos, satisfações, angústias e, mesmo não sendo esse o planejado pelo professor, por aquele que apresenta a proposta, criamos uma abertura no espaço para incluirmos nossas inquietudes, anseios, dúvidas, medos, alegrias. Parece que o papel, a tela, sorri para nós.

Foi durante um encontro com as professoras em que eu e o professor Zé Mário, José Mário Aleluia Oliveira⁴, buscávamos discutir juntos o planejamento da assessoria de informática que o imprevisto da produção realizada pelas professoras resultou em produções que gostaria de trazer aqui agora. Que me parecem interessantes para pensarmos o ser professor e o ser pesquisador e o que se produz nesse encontro.

No dia anterior ao encontro, eu e Zé Mário, nos reunimos para pensarmos, planejarmos e elaboramos um material para o grupo. A assessoria de informática era, no projeto, um dos espaços que potencializava as tensões entre o tradicional e o novo. As professoras andavam desanimadas com os encontros e reclamavam: da quantidade de encontros em relação às outras assessorias⁵; do fato de não existirem computadores nas dez escolas rurais; da sala apresentar problemas de utilização; de não terem tempo para aproveitar os recursos, etc. Ou seja, o espaço tornou-se o foco mais intenso de resistência ao “novo”. Um “novo” que vinha carregado de promessas das transformações que a introdução da tecnologia na escola poderia promover. Mais uma exterioridade que nos atravessa no espaço escolar. Elaboramos uma aula pensando em refletir sobre essas questões e, também, propor alguma situação em que as professoras pensassem

³ Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol4, p.117.

⁴ José Mário Aleluia Oliveira é graduado em tecnologia e mestre em educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP.

⁵ A assessoria de *Informática* ocorria uma vez por semana, enquanto que, as demais assessorias, ocorriam uma vez por mês.

no ser professor, no encontro com a universidade e nas expectativas e idéias que atravessavam suas falas e posturas, como, por exemplo, ao comentarem que “a informática não está servindo para nada”.

Catamos daqui e dali e trouxemos de última hora Caetano Veloso com a música *Argonautas* e aproveitamos para juntar um trecho de Fernando Pessoa em que ele menciona a frase famosa dos navegadores antigos “Navegar é preciso, viver não é preciso”, em que o poeta parece querer nos provocar ao dizer que: viver não é preciso, o que é necessário é criar. Juntamos também aspectos da informática na escola que acreditávamos estar contribuindo para o trabalho das professoras e que já havíamos escrito antes. E, para ampliar a possibilidade de pensarmos sobre essas questões, acrescentamos pitadas, trechos de textos do autor Jorge Larrosa do livro *Pedagogia profana: dançarinas, piruetas e mascaradas*. Levamos o livro também para o encontro... mais uma tentativa de contagiá-las com a leitura.⁶

Pierre Levy cria imagens da leitura que geram ressonâncias na maneira como as professoras se apropriam dos textos que apresentamos e produzem músicas, poesias, textos, dançam e cantam. Ler é esburacar, riscar, recortar, é atualizar o texto. Ler também é semear o texto com silêncios e brancos aproximando-se da ação de escutar. A leitura é atravessada por desligamentos, por atos de negligência em relação ao texto. Nos movimentos de dobrar, amarrotar, destruir o texto durante a leitura, a discussão e a escrita estabelecemos redes secretas, clandestinas, que compõem as paisagens de sentido e não sentido que nos habitam.

Na passagem da leitura dos textos para a produção, as professoras geram imagens do ser professor, do encontro da escola com a universidade, num movimento em que a leitura prende-se menos a interpretações, explicações e comentários sobre os textos, e liga-se mais a um relacionar direto e imediato com as experiências vividas durante o Projeto *Autonomia moral e construção de uma escola democrática*. Seguem-se algumas destas produções.

⁶ O roteiro elaborado para este encontro encontra-se no Anexo 6.

Paródias: "Formação"
(ritmo: Bom xi bom bom bom)

Analisando a nossa formação
Embarcamos numa grande emoção (2x)

Viajamos para dentro de nós mesmos
Construindo nossos conhecimentos

E o resultado todo mundo já conhece
É com transformação que a gente cresce (2x)

Bom xi bom
Xi bom bom bom

(ritmo: Wiscky a Go Go)

Foi numa sala cheia de crianças
Que a professora resolveu entrar
Entrou achando que sabia tudo
E que ninguém podia falar
E as crianças, que faziam assembleia
Resolveram se organizar
Quase no fim da aula
A professora então percebeu
Que sua metodologia de nada valeu

Ela perguntava: - O que vamos fazer?
E respondiam: - Vamos aprender!
Mas com prazer, para nunca mais esquecer. (2x)

*Paródias produzidas pelas professoras
Melina, Clarice, Luzia e Ana⁷*

⁷ Paródias produzidas na *Assessoria de Informática* no encontro realizado dia 10 de outubro de 2000.

Parecer do grupo

A música

É bom ser ousado, lutar por coisas diferentes, mas não pode ser só navegar. Deve haver razão. Muita reflexão nas situações da vida, pois, nestes dias que vivemos, é preciso deixar-se navegar em determinadas situações, mas é preciso muitas vezes por o pé no chão, e viver nesse meio, entre navegar e se atracar.

Texto Moral

Tivemos a experiência quando fomos escrever o livro da classe. Ficou muito no impasse, pois em determinadas situações não sabíamos como escrever: só copiávamos do livro ou construía-se algo numa linguagem diferente? Quando conseguimos isso: ler um texto e passar a nossa reflexão daquilo que se lê.

Na “moral das histórias” o autor passa um resumo do texto, uma visão do texto e coloca sua própria vivência, do que espera que ele espera que o leitor esteja compreendendo.

Existem momentos que só construímos algo, quando destruímos algo. Vemos que a partir da leitura de textos, vamos mudando nossa visão e, por muito ler, nossa opinião vai mudando. Por isso existe a diferença ao interpretarmos cada fato ou situação de nossas vidas de forma diferentes.

Na vida, brincamos muito com os opostos, ou está certo, ou está errado, existem esses pólos na sociedade e mesmo dentro das escolas. Há escola em que o tradicional é muito cobrado, e outras em que o aluno tem liberdade de discutir, falar e escrever aquilo que é sua opinião realmente.

Uma chamada não transitiva

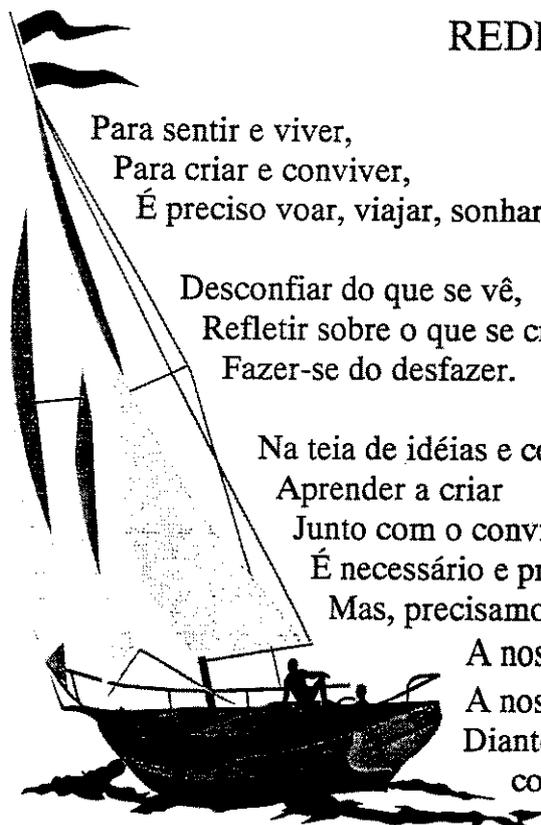
Refletimos sobre aquilo que lemos, e reconstruímos, se for de importância para nós, e essa leitura só transforma se tiver significado. A vida é um processo de aprendizagem, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito.

O enigma da infância

Nós professores falamos tanto sobre criança, mas ainda não aprendemos a conviver sem surpresas, por estar a cada dia aprendendo com elas. Às vezes, entramos em conflito com eles e também conosco.

*Texto produzido pelas professoras
Margarida, Sandra, Ceci e Fabiana.*

REDEFINIR



Para sentir e viver,
Para criar e conviver,
É preciso voar, viajar, sonhar, refletir e olhar.

Desconfiar do que se vê,
Refletir sobre o que se crê.
Fazer-se do desfazer.

Na teia de idéias e conflitos,
Aprender a criar
Junto com o conviver
É necessário e preciso consentir e conceder.
Mas, precisamos começar

A nos ver,
A nos rever
Diante de inúmeras situações e
contextos.

É preciso saber a parar,
E começar
E nesse movimento sempre parar e recomeçar.

*Texto produzido pelas professoras
Margarida, Sônia, Ceci e Fabiana.*

O professor sonha, tenta novas realizações, busca novas metodologias, viaja mas não é uma viagem livre, romântica, ele chega com novas idéias, mas às vezes barra, sua âncora barra em dificuldades como: conteúdos, pais, alunos indisciplinados e com certas dificuldades de aprendizagem. Ele luta sempre, tenta solucionar quase que tudo e as vezes se conforma, porque ele não é poderoso, tendo seus momentos de fraqueza, tem também suas limitações, muitas vezes não é entendido.

Ele analisa tudo, transfere para si mesmo tentando sempre se aproximar da criança, do que é ser criança, esquecendo-se do que já sabe e fica sempre aberto a novos conteúdos, se libertando do que ele acha ultrapassado sempre reciclando, recebendo em troca o carinho, consideração por parte dos alunos que vêem no professor muitas vezes a solução de problemas e angústias estas que nos conforta pela confiança que nele é confiada.

*Texto produzido pelas professoras
Helena, Estela, Julia e Dirce.*



TRANSFORMAÇÃO X REALIDADE

A vida do professor é um eterno APRENDER , nós temos que estar sempre buscando novos conhecimentos; tais conhecimentos só serão aceitos se houver uma modificação e uma transformação interior.

Como exemplo podemos citar as nossas vivências aqui na nossa escola . No início deste ano todos nós nos intimidávamos com a palavra PROJETO. Hoje todos desenvolvem seus projetos e de certa forma bem naquilo que julgamos ser o correto.

SERÁ QUE HOVE TRANSFORMAÇÃO ?

SERÁ QUE ACREDITAMOS NO QUE ESTAMOS DESENVOLVENDO COM NOSSOS ALUNOS ?

SERÁ QUE NOSSAS RELAÇÕES INTERIORES MODIFICARAM ?

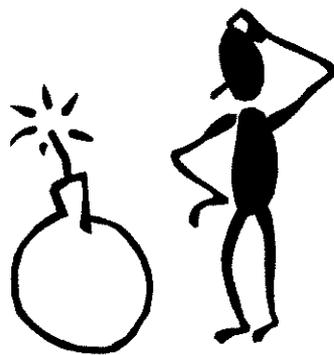
Obs: (todas as perguntas estão voltadas ao nosso interior)

*Texto e montagem com desenhos produzido pelas professoras
Silvia, Cristina e Jasmim*

Início do ano letivo de 2000. Professoras da Escola Luiza cheias de dúvidas.



Dr. Ulisses e companhia LTDA nos apresentam a bomba: PROJETOS.

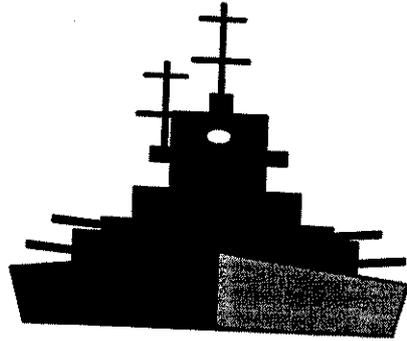


Então a bomba estoura e damos início ao trabalho.



*Texto produzido pelas professoras
Margarida, Sandra, Ceci e Fabiana.*

Cada uma, com seus diferentes olhares, foram transformando suas práticas, em busca do desconhecido, do ousado, nos tornando ARGONAUTAS dentro de nossas salas de aula.



Através das assessorias, aquilo que estava ao interesse da sala de aula, utilizamos e adaptamos conforme as necessidades.



Quase chegando ao final do ano, nossas dúvidas recomeçam
"COMO SERÁ 2001, O QUE FICARÁ, O QUE SERÁ JOGADO FORA???"



Nada aconteceu...

porque tudo no mundo acontece

Durante um ano, vivemos a magia e a intensidade de bailarmos juntos num projeto de pesquisa na Escola Luiza. Embalados numa melodia que por vezes assusta, e outras mobiliza, movimentados pela trilha sonora do ensino, da pesquisa, dos afetos, das recusas, dos amores e das repulsas. Os pés que se moviam no chão da Escola Luiza pareciam deslocar-se ora lentamente, vagarosamente, em ritmos imperceptíveis, mas imanescentes, ora agitados, saltitantes, potentes.

No chão da escola, vários pés se agrupavam. Andavam aos bandos. Nunca um só bando. Nunca homogêneo. Deslocavam-se de um grupo ao outro. Movidos pela atração e repulsa. Alguns pareciam ter preferência por certos cantos. Ensaivavam coreografias mostrando afetos e contágios. Nos bailados misturaram passos de danças já conhecidas, imprimindo outros ritmos, recriando-as. Com passos incertos, inseguros, impróprios, pareciam perder o equilíbrio deliberadamente, para voltar a restabelecê-lo.

Ensejavam a dança não apenas como manifestação plástica, mas como impressão no espaço escolar da magia rítmica exercida pelas alianças, pelos devires. Devir-criança, devir-mulher, devir-planejador, devir-mãe, devir-pássaro, devir-máquina... devires. Nunca elementos formados. Um tom vermelho nesta tela quer produzir no expectador a sensação de calor, de proximidade, de cumplicidade que emanava dos encontros entre alguns dos pés. Nunca todos. Em algumas “situações de perigo”, uniram-se mesmo na diferença, mostrando, na superfície do chão escolar, a força dos pés juntos, nos passeios, nas passeatas... Juntos produziram novos caminhos, trilhas, passagens, passos. Sem início, nem fim, ganhando força no meio, do que chamamos de encontro entre a escola e a universidade.

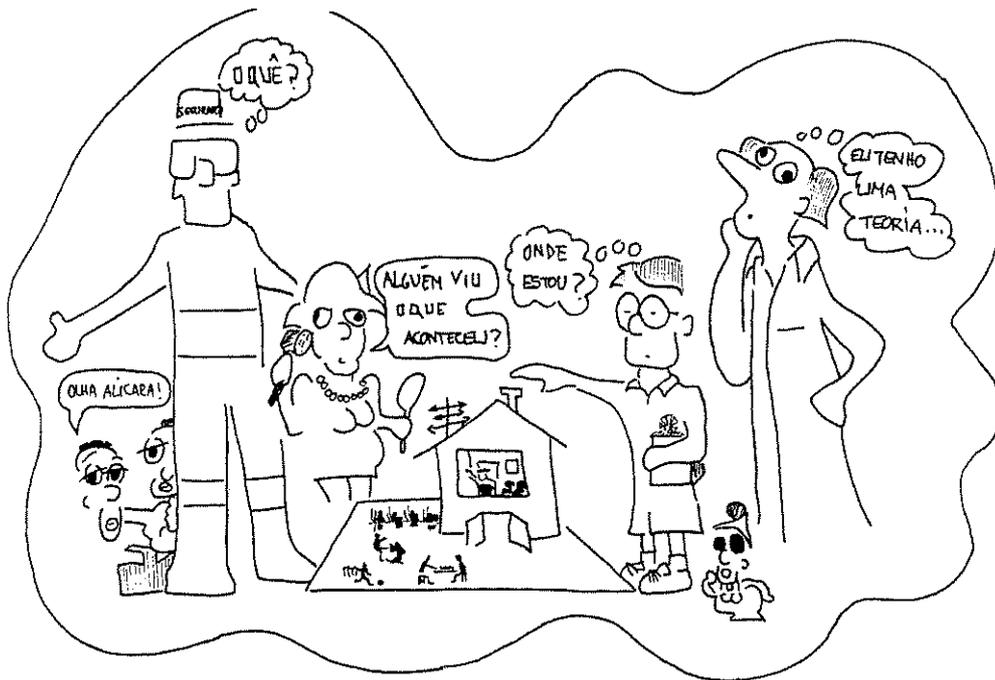


Imagem produzida para este texto pelo desenhista e pesquisador em Química Quântica Prof. Dr. Antônio Carlos Sengès Lino

O projeto poderia ter continuado por mais um ano. A descontinuidade nos inquieta. As certezas de que o encontro entre professores da escola e universidade consistiria em uma experiência rica e valorosa, inigualável, nos faz crer, nós professores e pesquisadores, que a escolha pela continuidade seria óbvia. Temos tanto a ensinar, a trocar. Aprendemos tantas coisas.

Vínculos de amizade, respeito, companheirismo fecundavam novas formas de socialização em que se perceber, se sentir criador aos olhos dos outros, nesse processo de re-conhecimentos, indicam traços de possibilidades de expansão dos encontros. Durante a apresentação de um dos roteiros da pesquisa, na disciplina *Atividades Programadas de Pesquisa do Grupo FORMAR-Ciências*, eu comentava animada com o interesse de um grupo, de cerca de quinze professoras, dos cinquenta da escola, querer continuar o trabalho conjunto. Queriam montar um grupo para estudar. Fora da escola, longe dos olhares da direção, longe dos olhares de quem não queria continuar. Encontrar-nos talvez uma vez por mês, quem sabe de quinze em quinze dias. Não com todos da universidade que desenvolveram assessorias, alguns. Apesar das dificuldades financeiras para continuar com as professoras no grupo nos encontramos aos pedaços por telefonemas, cartas, visitas no dia do aniversário. Apenas algumas. Nunca todas.

O trabalho do professor e do pesquisador se enlaça na efemeridade do tempo de encontro. Desestabilizantes encontros transitórios. Encontros com durações determinadas pelas datas, e imprevisíveis pelas marcas. Estabelecemos vínculos, correntes de afeto, que produzem metamorfoses impossíveis de captura. Queria voltar para Porto Feliz, mas Caetano me diz: “O porto não!”.

Foi com imensa alegria que recebi e li as cartinhas enviadas por vocês. Lembrei dos meus alunos e alunas, das cartas que trocávamos, das poesias que fiz para eles, dos sorrisos, lágrimas e abraços apertados quando tínhamos que nos despedir no final do ano. Tive que me acostumar com a idéia de que estaria de passagem na vida deles, assim como eles na minha. Foi difícil aceitar. Ainda tenho saudades (...).

*Trecho da última carta que enviei
para os alunos da professora Ângela (outubro de 2000)*

O fascínio por trabalhar com crianças, adolescentes, adultos, alunos, professores, pessoas... parece nos mover neste solo quebradiço, instável, descontinuado. Seres de fuga que habitam em nós. Como passageiros de algum lugar, como nômades, passeamos por escolas diferentes, salas diferentes, turmas diferentes. A intensidade dos nossos encontros é o que parece valer. Momentos de felicidade, de grande intensidade vital, em que fazemos um pedaço do caminho juntos e sentimos que ajudamos, e as outras pessoas nos ajudam, a caminhar. Podemos senti-lo mesmo que não haja identidade entre nós, não haja identidade de opiniões, mesmo que sejamos diferentes. Antes, o outro ser diferente.

Algumas professoras que não tinham turmas fixas comentavam sobre como era difícil fazer algo em tão pouco tempo. Saltando por várias salas durante o ano, tapando “buracos” de colegas diziam: “eu queria ter uma turma para mim”. As professoras Clara e Luzia, que desenvolviam Oficinas de Talentos com as crianças, no horário oposto das aulas realizando projetos com as crianças com diversas temáticas, comentavam no início do ano sobre esses sentimentos. “O grupo muda muito. Mas, tem alguns que voltam, querem participar de novo.”, “A gente percebe que se eles ficassem mais um pouquinho já iam sair daqui escrevendo. Mas, agora as inscrições para entrar nas Oficinas estão lotadas, eles não podem voltar”. O desejo de estar mais tempo juntos, de acreditar que ficando mais tempo conseguiríamos melhores resultados, é nosso, professores das escolas e das universidades.

Diante do incognoscível, imperceptível, busquei neste texto gerar possibilidades de visibilidade da realidade vivida. Encontro-me com o historiador Eric Hobsbawm. Com sua longa caminhada como historiador, com inúmeras obras publicadas, traz na contracapa do seu livro *Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz* a dureza que, muitas vezes, envolve o processo de permitir-se desconhecer para melhor conhecer.

A causa a que devotei boa parte da minha vida não prosperou. Eu espero que isto tenha me transformado num historiador melhor, já que a melhor história é escrita por aqueles que perderam algo. Os vencedores pensam que a história terminou bem porque estavam certos, ao passo que os perdedores perguntam porque foi diferente, e esta é uma questão muito mais relevante.¹

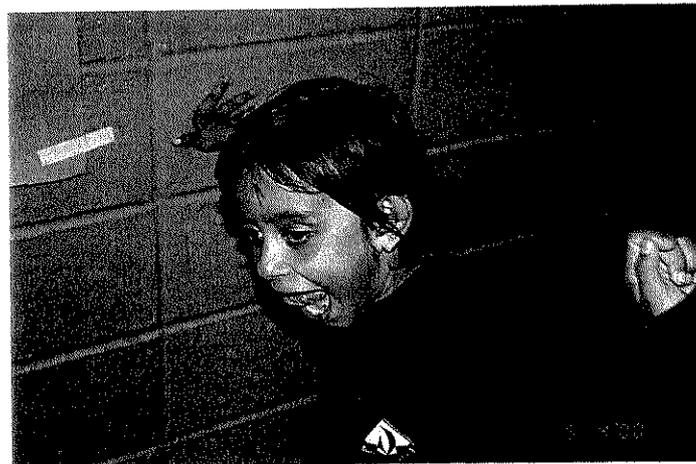
Desviando da perspectiva histórica que havia envolvido o seu trabalho durante sua vida, busca nessa obra trabalhar na linha da História Nova, cotidiana, de pessoas comuns. Comuns como indivíduos e extraordinários como agentes de uma ação coletiva. Ao focalizar a singularidade dos acontecimentos que envolvem sapateiros, cantores de *jazz*, operários compõe uma história que do singular produz ressonâncias numa história que nos atravessa a todos. É nesse espaço entre o que temos de comum e de diferente como professores e pesquisadores que busquei traçar um mapa em puxando fios que compõe tradições que atravessam a escola e a universidade.

Ao ler *O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro* de Jorge Larrosa, suas palavras ressoavam em mim como melodias que atravessam não apenas as crianças, mas também, nós professores e pesquisadores em nossos devires-criança, “... esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres que não entendem nossa língua”.²

O autor inicia o seu texto com múltiplas imagens da infância que se produzem em livros, espetáculos, filmes, escolas, lojas, praças e escritórios. Imagens que se misturam à multidão que as cria: pais, professores, psicólogos, sociólogos, pediatras, técnicos, trabalhadores sociais, animadores, políticos, economistas, e todo tipo de pessoas que com elas vive e que, busca produzir modos de sentir, falar, pensar, planejar, atuar com estes seres enigmáticos.

¹ Eric Hobsbawm. *Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz*. 1999.

Jorge Larrosa nos provoca ao trazer essas imagens e dizer que a infância “é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram...”. Mas, não obstante, e ao mesmo tempo, “a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.³



Poderíamos pensar em um ser criança, um ser professor, um ser pesquisador, que se encontram explicados, nomeados, retidos, em imagens produzidas por nossas pesquisas no campo educacional. Imagens que deixamos na escola e na universidade. Porém, ao olhar para estas imagens, que registrei de uma professora e uma aluna da Escola Luiza, pensei também nestes

² Jorge Larrosa. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 1999, p.183.

³ Jorge Larrosa. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 1999, p.184.

seres em fuga que escapam, escorregam como “um outro”, transbordando as palavras de Jorge Larrosa, que não são o que “já sabemos, mas tampouco... o que *ainda* não sabemos”.⁴ Os grifos do autor nas palavras “já” e “ainda” nos coloca diante de uma tarefa de constante mobilização, busca e revisão das imagens-sentidos que criamos desses seres em fuga que habitam nós, e na perda de sentido das imagens que constituíam nossa identidade como professores e pesquisadores. Talvez o desafio seja nos tornarmos autores no sentido que Gilles Deleuze propõe:

Dizer algo em nome próprio é muito curioso, pois não é em absoluto quando nos tomamos por um ser, por uma pessoa ou um sujeito que falamos em nosso nome. Ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o ataram de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem.⁵

Parece ser importante tornar possível os encontros entre a escola e a universidade, não os tornando impossíveis por rupturas abusivas. Fundar assim um clima em que as forças dobram-se. Criar um espaço de reconhecimentos, mas também um espaço de perder-se, pois “Os outros não são outra coisa que aquilo que nós fizemos e vamos fazendo deles. Justamente isto e não outra coisa é o que nós somos: aquilo que os outros fizeram e estão fazendo de nós”.⁶

Durante a defesa desta dissertação, o professor Dr. Antonio Carlos Amorim me fez uma pergunta que me deixou inquieta: O que faz durar a escola, como um filme? A lembrança...? Em um primeiro momento pensei que a durabilidade da escola pudesse estar relacionada à memória. Imagens que nos marcaram durante o tempo que vivemos na escola como alunos, professores e pesquisadores, e que atravessam o tempo, duram. Mas... o que faz durar a escola...? O esquecimento...? Ao pensarmos no espaço de tempo de nossas vidas que passamos na escola, nossa memória é essencialmente, esquecimento. O que faz durar a escola...? Se a memória é agenciada e atualizada o tempo inteiro, as imagens que circulam entre nós, de professores, alunos, ensino, educação, também parecem contribuir para a criação de imagens que duram, que se mantêm, que se repetem. Lembranças, esquecimentos, imagens repetidas que povoam e permanecem... talvez, de alguma maneira compõem as marcas deixadas em nós durante o tempo

⁴ Jorge Larrosa. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*, 1999, p.184.

⁵ Gilles Deleuze. *Conversações*, 1992, p.15.

⁶ Nuria Pérez de Lara Ferré. *Imagens do outro: imagens, talvez de uma outra função pedagógica*, 1998, p.186.

permanecemos na escola e por nós quando contamos sobre a escola. Marcas que, estando em nós, também podem estar no mundo que povoamos.

Mas o que aconteceu então? Talvez, se estivéssemos num botequim de Ipanema, durante a madrugada e encontrássemos com um negro magro, desdentado, de aparência pouco saudável, o abraçaríamos emocionados, por tê-lo encontrado, pois achávamos que estava morto. Percorreríamos os caminhos que fazem os cristais nas dobras do tempo do vinil, e Cartola nos diria: Nada! Nada aconteceu! “Porque tudo no mundo acontece”.

Na escola de samba da vida, há aqueles que desde pequeninos aprendem nas rodas de samba, o molejo, o requebro, e dançam extasiados durante o desfile. Há os que aprendem a tocar cuíca, agogô, reco-reco, tamborim, surdo, contratempo, tocando nas baterias e agitam a arquibancada. Vestidos com fantasias, em cima de carros alegóricos, outros são “artistas por um dia”. Dia? Dia que dura cerca de uma hora.

Há os que estão presentes no desfile, mesmo na ausência: costurando o ano inteiro fantasias, pintando carros alegóricos, compondo sambas enredo, assistindo pela televisão e da arquibancada. Há os que se emocionam, os que acham profano. Há os que vêem beleza e imanente libertinagem. Há os que mostram corpos dourados, esculpidos, sedutores, e há os que vestem pesadas fantasias criando para o corpo contornos de rendas, plumas e paetês. Voam, cospem fogo, marcham, rodopiam no desfile.

Há os que quebram o pé, chegam atrasados, desmaiam, divertem-se, desistem. Há os que desfilam todos os anos desde pequeninos. Outros apenas algumas vezes. E os que vindos de longe experimentam, durante uma hora, sensações que arrastam por toda a vida, guardando-os na fotografia e narrando-os para os amigos. Uns no Rio, outros em Sampa, outros em *New York*, outros ainda em casa, assistindo pela televisão. Há os que nunca desfilaram e nunca desfilarão. Há os que nem sabem da existência desse carnaval.

Parece-me bela a idéia de que a experiência de encontro entre professores da escola e da universidade possa ser pensada como o livro que Antonin Artaud menciona em *O umbigo dos limbos* que gostaria de fazer: “um livro que perturbasse os homens, que fosse como uma porta

aberta e os conduzisse onde nunca teriam consentido ir, uma porta simplesmente conectada a realidade”.⁷

⁷ Antonin Artaud. *Pesa-nervos*, 1991, p.14.

Bibliografia

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALBERONI, Francesco. *A amizade*. Tradução de Maria da Graça Moraes Sarmiento. 19. ed. Venda Nova, Portugal: Editora Bertrand, 2001. . (Coleção Ensaios e Documentos).
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *A invenção do nordeste e outras artes*. 1996. (Tese de doutorado)
- AMARAL, Ivan Amorosino do. *Educação ambiental e ensino de ciências: uma história de controvérsias*. In: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de (org.). *Pro-posições*. FE-Unicamp/Pontes: vol. 12, n. 1(34), mar.2001, pp. 73-93.
- AMARAL, Ivan Amorosino do. *Currículo de Ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação*. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.) *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 1988. p. 201-232, (Coleção formação de professores).
- AMARAL, Ivan Amorosino do. *Em busca da planetização: do ensino de Ciências para a Educação Ambiental*. 1995. 2v. 650 p. Tese (Doutoramento em Educação) –Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, 1995.
- AMARAL, Marise Basso. *Cultura e natureza: o que ensinam as produções culturais?* In: KRUG, Andréa; AZEVEDO, José Clovis (Org.).*Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 233-243.
- AMORIM, Antonio Carlos. *Os olhares do caminhante nos territórios do ensino de Biologia*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas SP, 2000.
- ANDRÉ, Marli. *A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998*. In: (Org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-100, (X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Endipe).
- ARTAUD, Antonin. *O pesa-nervos*. Lisboa: Hiena Editora, 1991.
- APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *A construção de uma escola democrática: Projeto de pesquisa apresentado para o programa “Melhoria do Ensino Público”, da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo*. Campinas, SP: Unicamp/FE, 1999. Xerocopiado.

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Relatório científico final programa "Melhoria do ensino público-Fapesp"*: Autonomia moral e construção de uma escola democrática. Campinas, SP: Unicamp/FE, 2001.
- ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: ARNAY, Maria José; ARNAY, José (Org.) *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. São Paulo: Ática, 1998. p. 37-73.
- BADIOU, Alain. *Deleuze: o clamor do ser*. Tradução de Lucy Magalhães, revisão técnica de José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BENJAMIM, Walter. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Obras escolhidas, II).
- BERNARDET, Jean Claude. *O autor no cinema: a política dos autores – França, Brasil anos 50 e 60*. São Paulo: Brasiliense: Edusp, 1994.
- BRÜGGER, Paula. *Educação ou adestramento ambiental? Ilha de Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994*. (Coleção Teses).
- BRUZZO, Cristina. O cinema em sala de aula: um recurso para os professores de Ciências. In: ANAIS IV: Escola de Verão. Uberlândia - MG: Universidade Federal de Uberlândia,. 1999. p. 85-87.
- BURCH, Noel. *Práxis do cinema*. Tradução de Marcelle Pithon e Regina Machado. São Paulo: Perspectiva. 1992. (Coleção Debates).
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1999a.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999b.
- CALVINO, Italo. *Castelo dos destinos cruzados*. Tradução Ivo Barroso. 2 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1997c.
- CARRETERO, Maria; LIMÓN, Margarita. Problemas atuais do construtivismo: da teoria à prática. In: ARNAY, Maria José; ARNAY, José (Org.) *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*.. São Paulo: Ática, 1998. p. 219-238.
- CARROL, Lewis. *Aventuras de Alice*. Tradução e organização de Sebastião Uchoa Leite. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- CARVALHO, Luiz Marcelo de. *A temática ambiental e a escola de 1º grau*. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1989.

- CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto (Org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 347-360.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CERTEAU, Michel de e GIARD, Luce e MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 31-61.
- CUNHA, Maria Isabel. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.) *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 55-78 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Georges Lamazière, direção de Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago 1976a.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célio Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b, v. 1, (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995c, v.3. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995d, v.4. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra e Célio Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995e, v.5. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1997f. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. (Coleção TRANS).
- DERVAL, Juan. Teses sobre construtivismo. In: ARNAY, Maria José; ARNAY, José (Org.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. São Paulo: Ática, 1998. p. 15-35.

- ELLIOT, Jonh. Recolocando a pesquisa-ação no seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 137-152.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Veja. 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. aula inaugural no Cóllege de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola. 1998. (Coleção Leituras Filosóficas).
- GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-180 (X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe).
- GALLO, Silvio. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In: ALVES, Nilda; LEITE, Regina (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 17-41.
- GARCIA, Regina Leite. *Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras do Brasil).
- GAUTHIER, Jacques. *Sociopoética: encontro entre ciência, arte e democracia na pesquisa em ciências humanas, sociais, enfermagem e educação*. Rio de Janeiro: EEAN/UFRJ, 1999.
- GRÜN, Mauro. *Questionando os pressupostos epistemológicos da educação ambiental: a caminho de uma ética*. Porto-Alegre: Faculdade de Educação-URGS, 1995 (Dissertação de mestrado).
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Extensão universitária como reconfiguração de saberes. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.) *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Capinas, SP: Papyrus, 1997. p. 55-78 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- HOBBSAWN, Eric. *Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz*. Tradução: Irene Hirsch e Lólio Lourenço de Oliveira. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

- KNUDSEN, Tadeu. O personagem alterado: o homem como personagem de si mesmo, paradigma da fragmentação. *Imagens*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, n.01, p.104-115, abr., 1994. (Secção Pesquisas).
- KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim (Org.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- LACASA, Pilar. Construir conhecimentos: um salto entre o científico e o cotidiano? In: ARNAY, Maria José; ARNAY, José (Org.) *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. São Paulo: Ática, 1998. p. 103-134.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. (Org.) *Imagens do outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994. (Coleção TRANS).
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas locais deve ser um tema gerador ou atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos (Org.) *Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 131-148.
- LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B. *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 11-26 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- LEVY, Pierre,. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996. (Coleção TRANS).
- LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: *Didática, Currículo e saberes escolares*. CANDAU, Vera Maria (Org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-43 (X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe).
- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida: pulsações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- LOPES, Alice Casimiro. Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras. In: CHASSOT, Attico; OLIVEIRA, Renato José de (Org.) *Ciência, ética e cultura na educação* São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 30-47.
- LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 101-114. (X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Endipe).
- MARTINS, Maria Anita Viviani. Formação dos professores segundo os significados atribuídos por eles mesmos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA Jr,

- Celestino Alves da (Org.) *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, **anc**. v.2, p. 153-181.
- MEGID NETO, Jorge (Coord.). *O ensino de ciências no Brasil: catálogo analítico de teses e dissertações (1972-1995)*. Elaboração de Hilário Fracalanza et al. Campinas, SP: UNICAMP/FE/CEDOC, 1998.p. 23-36.
- MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. *A trama de imagens: manifestos e pinturas no começo do século XX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997. (Texto e Arte, 14).
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. As contribuições e impasses da teoria curricular crítica. In: CHASSOT, Attico; OLIVEIRA, Renato José de (Org). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 51-71.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p 7-10 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- NAGIB, Lúcia. O sertão está em toda parte: Glauber Rocha e a literatura oral. In: *Imagens*. Campinas – SP: Editora da Unicamp, n6, jan/abr, 1996, pp.70-83. (Secção Núcleo Temático).
- NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. e GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-38 (Coleção Estudos Culturais em Educação).
- NÓVOA, António Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 13-33. (Coleção Temas de educação, v.39).
- NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1991. (Coleção Ciências da Educação).
- OLIVEIRA JUNIOR, Wencesláo Machado. *Chuva de cinema: natureza e cultura urbanas*. 1999. 153p. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, 1999.
- ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. (Conexões, 6).
- OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988 (Novas buscas em educação, v.33).
- PEIXOTO, Nelson Brissac. Passagens da imagem: pintura, fotografia, cinema, arquitetura. In: PARENTE, André (Org.) *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: ED, 1993. p. 237-252. (Coleção TRANS).

- PELBART, Peter Pál. *O tempo não reconciliado: imagens do tempo em Deleuze*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1998. p. 73-92. (Coleção Estudos, 160).
- PENIN, Sônia Terezinha de. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.
- PESSOA, Fernando. *O Eu profundo e os outros Eus: seleção poética*. Seleção e nota editorial de Afrânio Coutinho. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- PRIETO, Heloisa. *Quer ouvir uma história? Lendas e mitos no mundo da criança*. São Paulo: Angra, 1999.
- ROLNIK, Sueli. *Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- RAVEN, Peter H.; EVERT, Ray F. Evert; EICHHORN, Susan E. *Biologia vegetal*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.
- REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção Questões de nossa época, v.41).
- REIGOTA, Marcos. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, A. F. B.. *Conhecimento educacional e formação do professor*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 27-38 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Didática, Currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 46-59 (X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe).
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.) *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Capinas, SP: Papyrus, 1997. p. 125-133 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- SARAMAGO, José. *História do cerco a Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SILVA, Marília T. Barboza da. Pelos caminhos do choro. In: VARGENS, João Batista M. (Org.) *Notas musicais cariocas*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1986. p. 19-34 (Coleção Debates Culturais).

- TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Didática, Currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128 (X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe).
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.
- TARKOVSKIAEI, Andreaei Arsensevich. *Esculpir o tempo: Tarkoviski*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. Tradução de João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Conexões. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.) *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 101-130. (Série Prática Pedagógica).
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. (Coleção Antropologia social).
- WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre o professor, alunos e conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- WISNIK, José Miguel. Iluminações profanas (poetas, profetas, drogados). In: NOVAES, Aduino (Org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 283-300.
- WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995. p. 126-154. (Coleção Ciências da Educação, 3).
- WOOLF, Virginia. *As ondas*. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. (Coleção Grandes Romances).
- YERGIN, Daniel. *O petróleo: uma história de ganância, dinheiro e poder*. Tradução de Leila Marina U. Di Natale, Maria Cristina Guimarães e Maria Christina L. de Góes. São Paulo: Scritta, 1992. (Ensaio).
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa, 1993. (Coleção Educa-professores).
- ZEICHNER, L. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 115-138 (Coleção Temas de educação, v.39).

Anexo 1

Panorama geral do projeto

Autonomia moral e construção de uma escola democrática

Este anexo foi organizado, principalmente, com informações retiradas do *Relatório Científico Final - Programa “Melhoria do Ensino Público”*, elaborado em maio de 2001 pelo Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo¹ para a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp. Constam também, deste relatório, informações retiradas dos relatórios produzidos pelos professores (assessores) ligados à Faculdade de Educação da Unicamp.

O projeto criou diferentes momentos de encontro dos assessores com os professores da EMEF Luiza Carvalho Pires. Estes espaços do projeto eram denominados pelos professores da escola Luiza de: Curso (*Ética*) e Assessorias (*Sentimentos, Sexualidade, Meio ambiente, Informática, Português e Matemática*). Apesar de os professores responsáveis pelo curso e assessorias terem usado outras denominações para os espaços de encontro, fiz a opção de utilizar os termos criados pelos professores para designar cada assessoria.

Buscando compor um panorama para o leitor de como foram estruturados os “temas abordados nas assessorias e o trabalho de capacitação em serviço”², no projeto *Autonomia moral e a construção de uma escola democrática*, pelos professores ligados à universidade, apresento os diferentes dias e durações de cada encontro, bem como a composição do grupo de professores da escola que deles participavam. Logo em seguida, apresento uma breve exposição de cada espaço do projeto.

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e coordenador do projeto.

² Ulisses Ferreira de Araújo. *Relatório Científico Final - Programa “Melhoria do Ensino Público”*, 2001, p. 33.

<i>Terça</i>	<i>Quarta</i>	<i>Quinta</i>
<p><i>Informática</i></p> <p>Esta era a assessoria que tinha um maior tempo de encontro com os professores. Acontecia semanalmente, com a possibilidade de participação dos 33 professores que fizeram opção por uma carga suplementar junto à prefeitura. Tinha uma duração de quatro horas para cada grupo de professores.</p>	<p><i>Ética</i></p> <p>Uma vez por mês, a escola suspendia suas aulas para este encontro, com duração de oito horas, permitindo a participação de todos os 50 professores da escola (inclusive os dez que trabalhavam em escolas rurais vinculadas à escola Luiza), coordenação, supervisão, direção e, eventualmente, alguns dos assessores e representantes da Prefeitura Municipal de Porto Feliz.</p> <p><i>Sentimentos e Matemática</i></p> <p>Aconteciam em duas quartas feiras por mês com os professores de cada série reunidos durante uma hora com as assessoras. Todos os professores da escola participavam destas assessorias.</p>	<p><i>Português, Sexualidade e Meio Ambiente</i></p> <p>Estas assessorias aconteciam uma vez por mês com os 33 professores que fizeram opção pela carga suplementar junto à prefeitura. Tinha duração de quatro horas para cada grupo de professores. A assessoria de <i>Meio Ambiente</i>, sob minha responsabilidade, na maioria dos meses aconteceu duas vezes por mês e desenvolveu trabalhos conjuntos com as assessorias de <i>Informática</i> e <i>Português</i>.</p>

Ética

O “curso de capacitação”³, *Autonomia moral e a construção de uma escola democrática*, foi desenvolvido pelo professor Dr. Ulisses Ferreira de Araújo. Este encontro era dividido em quatro momentos distintos: “a) estudo de textos previamente definidos; b) apresentação/discussão de novas metodologias de aula; c) trocas de experiências sobre os projetos e/ou atividades em andamento na escola; d) assembléia dos professores da escola, com a participação da direção/coordenação e de representantes da Secretaria Municipal de Educação”. As assembléias

³ Ulisses Ferreira de Araújo. *Relatório Científico Final - Programa “Melhoria do Ensino Público”*, 2001, p. 33.

eram estruturadas a partir de uma pauta construída pelos professores durante o mês anterior, exposta em cartazes fixados nas paredes da sala dos professores com as frases: “Eu critico”, “Eu felicito” e “Eu proponho”. Este é um dos espaços que o professor Ulisses Araújo indica como tendo promovido “de maneira substancial o grau de democratização da instituição”.⁴

Sentimentos

Esta assessoria foi desenvolvido pela Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes com a possibilidade de participação de todos os professores de cada série. Neste espaço os professores podiam se reunir com a assessora “para sanar dúvidas sobre o desenvolvimento de seu trabalho e para tentar articular os projetos de trabalho de maneira transversal e interdisciplinar”. Este foi considerado pelo professor Ulisses Araújo como um “momento fundamental” do projeto por “não ter um conteúdo único sistematizado e nem planejamentos previamente elaborados, aqui se tentava a articulação entre os diversos conteúdos da escola e os conteúdos desenvolvidos nas demais assessorias, a partir do material trazido pelos professores”.⁵ O trabalho desta assessoria passou a acontecer também em outros dias da semana por meio de um acompanhamento das aulas. Este movimento propiciou um maior contato com o cotidiano escolar, promovendo uma participação mais intensa da assessora no auxílio aos professores para a “utilização de novas metodologias”.⁶

Sexualidade

Foi adotado para esta assessoria o projeto *Orientação sexual* desenvolvido pela Prof. Dra. Cláudia Maria Ribeiro Andrade da UF-Lavras, ligada ao *Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Sexualidade Humana – GEISH* da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo. “Tinha entre seus objetivos: capacitar as professoras considerando o desenvolvimento psicosexual das crianças; a relação entre o desenvolvimento afetivo e o comportamento sexual; os papéis de gênero; as implicações da gravidez indesejada e do risco de contaminação pelo HIV e por outras doenças sexualmente transmissíveis; e avaliar as conseqüências da intervenção no processo educacional e pesquisar atitudes, valores e influências sociais que fazem parte da construção da sexualidade”.⁷

⁴ Ulisses Ferreira de Araújo. *Relatório Científico Final - Programa “Melhoria do Ensino Público”*, 2001, p. 34.

⁵ Ulisses Ferreira de Araújo. *Relatório Científico Final - Programa “Melhoria do Ensino Público”*, 2001, p. 34.

⁶ Ulisses Ferreira de Araújo. *Relatório Científico Final - Programa “Melhoria do Ensino Público”*, 2001, p. 34.

⁷ I Ulisses Ferreira de Araújo. *Relatório Científico Final - Programa “Melhoria do Ensino Público”*, 2001, p. 34.

Meio ambiente

Este projeto de assessoria teve como título *A abordagem da temática ambiental na escola* sendo desenvolvido pela professora Susana Oliveira Dias, ligada ao *Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores na Área de Ciências – FORMAR-Ciências*, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Ivan Amorosino do Amaral. Este espaço tinha como objetivo “a produção de conhecimentos a partir da reflexão e problematização coletiva da prática pedagógica e da literatura sobre educação ambiental, numa perspectiva do ambiente como um tema gerador, integrador e unificador da aprendizagem”.⁸ Sendo este o espaço focalizado com mais intensidade nesta pesquisa de mestrado, mais informações sobre o seu funcionamento, planejamento, interações entre os atores, ramificações do trabalho desenvolvido na assessoria por outros espaços do projeto e das atividades escolares, são apresentados no decorrer das telas: cinema, pintura e tessitura.

Informática

O sub-projeto *Eureka – Formação continuada em serviço para uso de novas tecnologias*, desenvolvido pelos professores Ms. José Mário Aleluia Oliveira, Ms. Maria Cândida Muller, ligados ao grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Informática Aplicada – LEIA, coordenado pela Profa. Dra. Afira Viana Ripper, foi adotado para este espaço e “Objetivou trabalhar o uso do computador em sala de aula e os novos recursos tecnológicos como instrumento pedagógico”.⁹

Matemática

Desenvolvida pela professora Miriam Sampieri Santinho, vinculada ao SHEM – Seminários de História e Educação Matemática (Unicamp e USP), esta assessoria trabalhava com os conteúdos de matemática, numa sistemática semelhante à desenvolvida pela Profa. Dra. Valéria Arantes. No final do ano, por solicitação dos professores da escola, realizaram-se também encontros nas quintas-feiras apenas para os professores que aderiram à carga suplementar.

Português

⁸ Ulisses Ferreira de Araújo. *Relatório Científico Final - Programa “Melhoria do Ensino Público”*, 2001, p. 36.

⁹ Ulisses Ferreira de Araújo. *Relatório Científico Final - Programa “Melhoria do Ensino Público”*, 2001, p. 33.

O projeto *O ensino de Comunicação e Expressão* desenvolvido pela professora Gláucia de Melo Ferreira, diretora da Escola Curumim, especialista na Pedagogia Freinet e mestranda da Faculdade de Educação da Unicamp no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, norteou esta assessoria que tinha como objetivos: “refletir sobre o significado do ensino de Língua Portuguesa, entendendo sua característica de expressão e comunicação; discutir e apresentar princípios educacionais voltados para o desenvolvimento da expressão e comunicação infantil; e refletir sobre o caráter social do domínio da linguagem, compreendendo sua importância para o exercício pleno da cidadania”.¹⁰

¹⁰ Ulisses Ferreira de Araújo. *Relatório Científico Final - Programa “Melhoria do Ensino Público”*, 2001., p. 36.

Anexo 2

“A TEMÁTICA AMBIENTAL NA ESCOLA”

(Fevereiro a Novembro de 2000)

A certeza
de que estamos sempre começando
a certeza
de que é preciso continuar,
e a certeza
de que podemos ser interrompidos
antes de continuarmos..
Fazer da interrupção

um caminho novo,
da queda um passo de dança
do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro.
Fernando Sabino

OBJETIVO GERAL:

- Propiciar a constituição de um grupo de estudos e pesquisa que visa produzir conhecimentos sobre a abordagem da temática ambiental na escola, a partir da reflexão e problematização coletiva da prática pedagógica e da literatura, numa perspectiva do ambiente como tema gerador, integrador e unificador da aprendizagem.

LINHAS GERAIS DO TRABALHO:

- A escola como um espaço de produção de conhecimentos por professores e alunos;
- A associação do ensino com a pesquisa;
- A discussão da temática ambiental na escola a partir da problematização do cotidiano escolar (problemas que emergem do trabalho docente) e da realidade local;
- A importância da formação do grupo interdisciplinar como um espaço no qual os múltiplos olhares – dos professores, dos autores e dos alunos – se conectam, se articulam propiciando as socializações e as trocas, colaborando na construção e (re) construção do conhecimento sobre a abordagem da temática ambiental na escola;
- O planejar e replanejar a proposta de pesquisa como tarefa do grupo e, portanto, responsabilidade coletiva;
- A vivência de experiências diversas relacionadas com a temática ambiental: contato com variadas linguagens (cinema, fotografia, música, poesia, texto...), com diferentes espaços e propostas que trabalham com o tema, bem como com outras pessoas que pesquisem aspectos de interesse do grupo;
- O diálogo entre os diferentes atores do processo com as diferentes formas de conhecimento – escolar, popular, científico, filosófico, artístico... – como princípio para compreensão do ambiente na sua pluralidade de dimensões – natural, social, ética, estética, política, econômica e ideológicas;
- A produção e análise coletiva e individual de materiais – textos, imagens, filmes, páginas eletrônicas – para uso na escola bem como socialização do conhecimento produzido em outros espaços;

Susana Oliveira Dias, 16 de março de 2000.

Anexo 3

A ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DO PROJETO “AGRICULTURA E MEIO AMBIENTE”: UMA EXPERIÊNCIA NA ZONA RURAL DE PORTO FELIZ

MUNIZ, Maria Aparecida Ferreira

Este estudo se caracteriza por ser uma pesquisa em ação que está sendo desenvolvida na EMEFER Bairro Agrovila, situada num assentamento do MST, com alunos de 1ª e 2ª séries e está inserido no projeto de pesquisa mais amplo *A construção de uma escola democrática*, que promove uma parceria entre as escolas municipais de Porto feliz e a Faculdade de Educação da UNICAMP, contando com financiamento da FAPESP. O objetivo principal desta pesquisa é analisar as mudanças ocorridas no processo de alfabetização por meio do projeto *Ágricultura e meio ambiente*, envolvendo professora, alunos e familiares. Este projeto teve seu início em março de 2000 e visa propiciar a comunidade escolar uma reflexão sobre a relação do ser humano com o ambiente a partir do levantamento e discussão dos problemas da comunidade local, resgatando sua história e aspectos sócio-econômicos e culturais que podem influenciar no(s) tipo(s) de relação(ões) dos alunos e da comunidade com o ambiente. As análises iniciais revelam resultados importantes: a ampliação da valorização da terra pela comunidade escolar; a percepção da necessidade de articulação entre as diferentes formas de conhecimento para a busca de solução dos problemas ambientais locais; a ampliação da discussão sobre a capacidade de avaliação de programas voltados para a questão ambiental em função dos fatores de ordem natural, social, política, econômica, cultural e educativa; e o envolvimento efetivo da comunidade, principalmente no que concerne à educação ambiental.

Local de Trabalho – EMEFER Bairro Agrovila

E-mail – cida.muniz@bol.com.br

Endereço – Rua Victor Caroni, no 23, Jardim das Flores. CEP 18071-777. Sorocaba – SP. (015) 233 15 97

Órgão Financiador - FAPESP

O PROJETO "AGRICULTURA E MEIO AMBIENTE": UMA EXPERIÊNCIA DE PARCERIA ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E UNIVERSIDADE

MUNIZ, Maria Aparecida (Professora da EMEFER Bairro Agrovila) cida.muniz@bol.com.br
 DIAS, Susana Oliveira (Mestranda do grupo FORMAR-Ciências/FE/UNICAMP) susanaod@unicamp.br



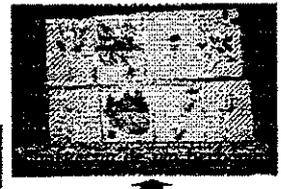
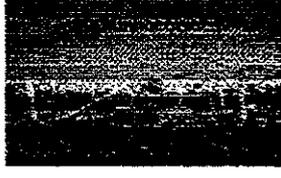
O projeto Agricultura e Meio Ambiente está inserido num projeto mais amplo "A construção de uma escola democrática" que promove uma parceria entre as escolas municipais de Porto Feliz e a Faculdade de Educação de UNICAMP.

O projeto vem contribuindo para diluir as fronteiras entre a escola, a comunidade e a universidade propiciando aos atores envolvidos mudanças significativas.

AS CRIANÇAS:
 A alfabetização está sendo desenvolvida a partir das experiências vividas dentro do projeto tornando a aprendizagem mais significativa.
 Valorização da terra.
 Aquisição de conhecimentos sobre cultivo de plantas medicinais, hortaliças, jardinagem, usos das plantas na alimentação e cura de doenças.
 Outros valores como respeito, carinho, união e solidariedade começam a fazer parte do dia a dia da comunidade escolar.
 Partilham seus conhecimentos com seus familiares em casa.

A COMUNIDADE:
 - Maior aproximação com a escola.
 - Cooperação nas atividades realizadas.
 - Participação efetiva no processo de alfabetização das crianças.
 - Respeito pelo trabalho desenvolvido pelas professoras.
 - Algumas horas começam a ser desenvolvidas na região.
 - Trás de ervas, minhocas e receitas.
 - Valorização do trabalho em grupo.
 - Participação na tomada de decisões devido ao processo de democratização da escola.

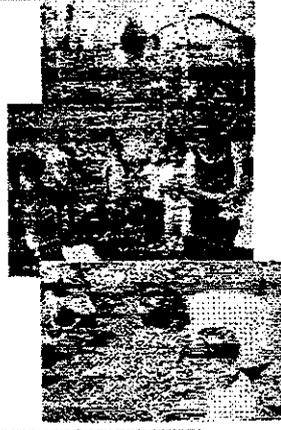
A PROFESSORA:
 A alfabetização ganha novas dimensões a partir do estudo das relações do ser humano com o ambiente enfatizando o estudo dos problemas e necessidades da comunidade local.
 - Criação de múltiplas possibilidades de interação com a comunidade.
 - Busca de tornar a escola um pólo cultural em que as múltiplas contribuições se conectam minimizando a fragmentação.



Estado das partes das plantas e suas funções

Palestras com o engenheiro agrícola

Discussões sobre: preparo do solo e das culturas; sementeira; transplante; relação entre a água, o solo, o ar e os seres vivos.



Plantas medicinais: cultivo, estudo das propriedades, levantamento das espécies e formas de uso na comunidade; confecção de herbário e livro contendo receitas.



Produção de artesanato

Enriquecimento da merenda escolar

Produção de doces e potinho

Divulgação por comitê exposições e produção de um livro

Entrevistas com os moradores da região com o objetivo de fazer levantamento do histórico da comunidade local.

Alguns aspectos que orientaram o movimento tecido entre ensino, pesquisa e ação dentro do projeto:
 - Desinteresse da comunidade pela terra (arroz, milho, café);
 - Desvalorização do meio ambiente;
 - Distanciamento entre a escola e a comunidade;
 - Distância entre os moradores.

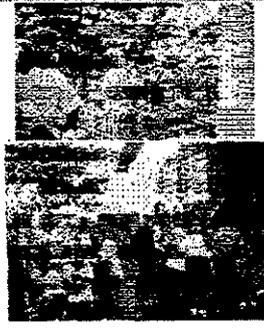
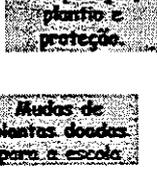
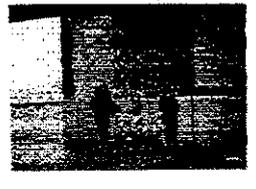
Escritura e envio do projeto para diversas empresas e entidades afins de buscar doações para a escola.

Jardim da escola: observação, estudo, registros, recuperação, plantio e proteção.

Mudas de plantas doadas para a escola.

Visitando a Agrovila e aprofundando os conhecimentos sobre a relação dos moradores com a terra.

Participação da comunidade na reforma da escola.



FAPES

Anexo 4

"A TEMÁTICA AMBIENTAL NA ESCOLA" (SÍNTESE DOS ENCONTROS ANTERIORES)

Fontes de inspiração...

"Esquadros

Eu ando pelo mundo prestando atenção
Em cores que eu não sei o nome
Cores de Almodovar
Cores de Frida Kahlo
Passeio pelo escuro,
eu presto muita atenção no que o meu irmão ouve.
E como uma segunda pele, um calo, uma casca,
uma cápsula protetora
eu quero chegar antes
pra sinalizar o estar de cada coisa,
filtrar seus graus.
Eu ando pelo mundo divertindo gente
chorando ao telefone
E vendo doer a fome dos meninos que têm fome
Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
(quem é ela, quem é ela?)
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle...
Eu ando pelo mundo
e os automóveis correm para quê?
As crianças correm para onde?
Transito entre dois lados de um lado
Eu gosto de opostos
Exponho o meu modo, me mostro
Eu canto para quem?
Pela janela do quarto...
Eu ando pelo mundo e meus amigos, cadê?
minha alegria, meu cansaço?
meu amor, cadê você?
Eu acordei
não tem ninguém ao lado
Pela janela do quarto.."

(Adriana Calcanhoto)

"Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janelas da alma(...) Porém, porque estamos igualmente certos de que a visão se origina lá nas coisas, delas depende, nascendo do "teatro do mundo", as janelas da alma são também espelhos do mundo. "

(Marilena Chaui. Janela da alma espelho do mundo. In: O Olhar)

"É preciso não ter medo de ser feliz!!!

... mas não, mas não...
o sonho é meu o sonho que
deve ter alamedas verdes
a cidade dos meus amores
e quem dera os moradores,
o prefeito e os varredores,
as senhoras e os professores...
fossem somente
Crianças!"

(Chico Buarque de Holanda)

Nossas reflexões no grupo sobre as imagens do livro didático...

- As imagens associavam a presença humana no ambiente com a destruição, o desequilíbrio, a poluição, enfim, o desastre ambiental e, a sua ausência – com exceção de algumas culturas – ao equilíbrio, a possibilidade de preservação e conservação. Algumas imagens, inclusive, apresentavam uma divisão nítida desses espaços – "o espaço da destruição e o espaço da proteção";
- As possibilidades de superação de uma relação predatória do ser humano com o ambiente foram apresentadas relacionadas com aspectos culturais de determinadas sociedades: a indígena e a que vive em zonas rurais (o retorno ao natural!). Foram também apresentadas algumas "soluções mágicas";
- O ser humano não era concebido como parte integrante do ambiente sendo representado como ausente e/ou está destacado;
- Os problemas ambientais foram apresentados como fatos, dissociados das diferentes dimensões – natural, social, política, econômica, ideológica e filosófica – presentes no ambiente. A ênfase nas conseqüências dos problemas obscurecendo as interações;
- A noção de ambiente apenas centrada nas noções de ecossistema e equilíbrio ecológico;
- A ênfase na "maldade intrínseca" do ser humano como fator responsável pelas suas ações em relação ao ambiente;
- A natureza representada como passiva em relação aos seres humanos;
- A crença de que o ambiente é sempre capaz de se recuperar qualquer que seja a dimensão do problema ambiental;
- A ausência de preocupações com relação espaço/tempo (escala);
- Foi identificada a associação entre degradação ambiental e a miséria;
- A individualização da responsabilidade ambiental;

Partilhando e aprendendo com o grupo...

"Qual o olhar que tecemos sobre a escola? A multiplicidade de olhares traz a riqueza."

"P1 - ... ele não enxerga nada mas percebe tudo a sua volta, diferente dos outros.

P2 - Tinha um amigo cego, embora ele não enxergasse, ele percebia coisas que os outros não percebiam.

P3 - Ele ouve por dentro! (referindo-se ao barulho da chuva)

P4 - Ele tem um olhar diferente... todos tem olhares diferentes...

P5 - Todos nós enxergamos com diferentes olhares... porém muitos não enxergam mesmo sendo cegos...

P1 - Eu tenho dificuldade em olhar. Não consigo ver a roupa do outro, agora eu me pergunto: o que eu vou ver em volta da escola?

P4 - A idéia da luz e da sombra... pois as vezes não sabemos, não conhecemos o que está na sombra.. prestar atenção no que está escondido depende da convivência... Existem coisas que a gente prioriza, deixa na luz ou deixa na sombra. O que é proposital? ou ingênuo nessa forma de olhar?

P2 - A discussão clareia os olhares!!!

P6 - A fala da moça era um olhar de engenheira ou arquiteta.

P4 - Isso é importante porque nós temos um olhar informado.

P7 - Isso é verdade. Eu nunca tinha reparado na beleza da usina... eu só reparei quando fui na apresentação... na gruta..."

"Que dimensões da questão ambiental estou trabalhando?

Quais os aspectos? Sociais, políticos, econômicos, culturais, filosóficos...?

Qual é o nosso olhar na sala de aula para as questões ambientais?

Qual o nosso olhar sobre os noticiários de televisão?

Quem promove os padrões na escola?

Desviar o olhar "natural" da escola... perceber que no tratamento da questão ambiental existem várias dimensões...

O olhar desconfiado..."

Susana Oliveira Dias, 11 de maio de 2000

Anexo 5

“A TEMÁTICA AMBIENTAL NA ESCOLA” (SÍNTESE DOS ENCONTROS ANTERIORES)

Questões levantadas até o momento:

- como trabalhar o cotidiano do aluno? como trazer a realidade para dentro da escola?
- como trabalhar a questão ambiental com alunos que não sabem ler e escrever?
- de que forma podemos trabalhar as questões relacionadas com o meio ambiente na escola contribuindo para mudanças de atitudes dos alunos no seu dia a dia?
- como trabalhar o meio ambiente com o livro didático já que este apresenta uma visão tradicional de ensino?
- o discurso sobre meio ambiente é muito bonito... preservação, conservação... mas que conteúdos podem ser trabalhados na escola?
- que alternativas, formas, posso desenvolver para trabalhar a questão do meio ambiente com meus alunos?
- como aproveitar mais o ambiente da escola?

Partilhando e aprendendo com o grupo...

- "... é difícil relacionar as coisas que nós vimos separadas"; "... eu vejo uma relação com o ZOOM, você consegue perceber coisas em outros lugares..."; "... é difícil ver o todo... quando a criança bagunça eu não consigo ver o todo, aí eu avalio!"; "Nós temos medo de criar e nos perdermos...".
- "... não sei como trabalhar certos conteúdos com crianças que nem sabem ler e escrever..."; "... o trabalho com todas as séries na mesma sala é muito difícil...".
- "Nós temos que trocar mais experiências, trocar mais, aprender com o outro...".

- "De repente você trabalha um projeto com os alunos ele se transforma numa bomba! Como fica o aluno?"
- "A gente diz que NÃO SABE e NÃO PODE, igualzinho ao aluno. Para possibilitar uma ampliação do universo de conhecimentos do professor, ele tem que estudar, não pode se esconder atrás do: é difícil."
- "A princípio não tem saída. Começamos a pensar: por que chegou nesse ponto? Parece falta de sabedoria e união. Se no trabalho tivesse o apoio da escola/colegas/comunidade... chegaria lá."
- "O professor busca uma solução que está fora, num computador... não há nada programado, cada aula é diferente... não há método único."
- "Tá sendo bom esse tipo de entrosamento nesta assessoria porque eu não gosto de falar em público... eu nunca gostei... tento que eu escrevi mas não falei... porque aqui é unido... num grupo que vai tirar sarro eu não falo ou que tem alguém que diz o que é certo e errado..."
- "Eu vejo a teoria e a prática: se não são articuladas você cai no buraco!"
- "As vezes nós tentamos seguir o plano tão a risca que esquecemos do resto...";
"Cada aluno nosso que chega na sala não é apenas um aluno, é um universo!"
- "Você pensa em fazer uma atividade e de repente pede para separar as latinhas para reciclagem... os alunos começam a consumir mais refrigerante só para trazer as latinhas."

Susana Oliveira Dias, 05 de abril de 2000

Anexo 6

ASSESSORIA DE INFORMÁTICA **(EMEFER LUIZA CARVALHO PIRES)**

Os Argonautas (Caetano Veloso)

O barco, meu coração não

agüenta

Tanta tormenta

Alegria, meu coração não

contenta

O dia, o marco, eu coração

O porto, não

Navegar é preciso

Viver não é preciso

O barco, noite no céu tão bonito

Sorriso solto perdido

Horizonte, madrugada

O riso, o arco, da madrugada

O porto, nada

Navegar é preciso

Viver não é preciso

O barco, o automóvel brilhante

O trilho solto, o barulho

Do meu dente em tua veia

O sangue, o charco, barulho

lento

O porto silêncio

Significados da assessoria de informática:

- produção de materiais (textos, imagens, propostas de uso etc) para trabalho com os alunos em sala;
- produção de materiais (textos e imagens) a partir das reflexões realizadas em outros espaços (sala de aula, reuniões pedagógicas, assessorias);
- produção de materiais para divulgação do trabalho desenvolvido pelo grupo (impressos e digitais);
- aprendizado de múltiplas metodologias de uso do computador na escola que podem ser desenvolvidas/adaptadas pelos professores aos alunos;
- comunicação, socialização e troca de informações com outros espaços formais e não formais de ensino;
- pesquisa sobre temáticas relacionadas ao trabalho do professor.

Proposta de trabalho:

- Analisar em grupo a música *Os argonautas* de Caetano Veloso, os trechos de textos do autor Jorge Larrossa, extraídos do livro *Pedagogia Profana: dançarinas, piruetas e mascaradas* e as “redes de projetos”. Em grupos menores, com no máximo quatro professoras. Produzir uma apresentação da reflexão do grupo utilizando a informática;
- Navegação e pesquisa nas páginas eletrônicas selecionadas, sobre as temáticas desenvolvidas nos projetos, e estabelecimento de possíveis relações com as “redes de projetos”;
- Planejamento em grupo dos próximos encontros.

José Mário Aleluia Oliveira e Susana Oliveira Dias, 10 de outubro de 2000.

Trechos retirados da obra de Jorge Larrossa, *Pedagogia profana: dançarinas, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 208p.

“O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para

que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser a arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.” (p.41)

“Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte em sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. Isso parece um pouco religioso, não clerical, posto que esse clerical seria esse ‘glorificar’ e esse ‘converter-se em prosélito’, ao contrário de religioso, mas, em qualquer caso, é uma bela imagem.” (p.51)

“Porque aí, na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final converteu-se em uma outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém volta-se para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta, olha, ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrando pela forma se faz fecundo”. (p.52)

“A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada não transitiva, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, captura-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto: ‘a chamada, quando é confiável, exaustiva e vibrante, musical e estremeceadora ela mesma aquilo que atinge alguém, então ela é eficaz. O que ela produz é algo que alguém não pode chamar de transitivo: produz isso e aquilo’”. (p.53)

