

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**Formação e alteridade:  
pesquisa *na e com* a escola.**

**Autora: Laura Noemi Chaluh**

**Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado**

**Campinas**

**2008**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Formação e Alteridade: pesquisa *na e com a escola*.**

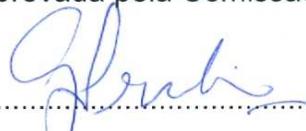
Autor: Laura Noemi Chaluh

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por  
Laura Noemi Chaluh e aprovada pela Comissão Julgadora.

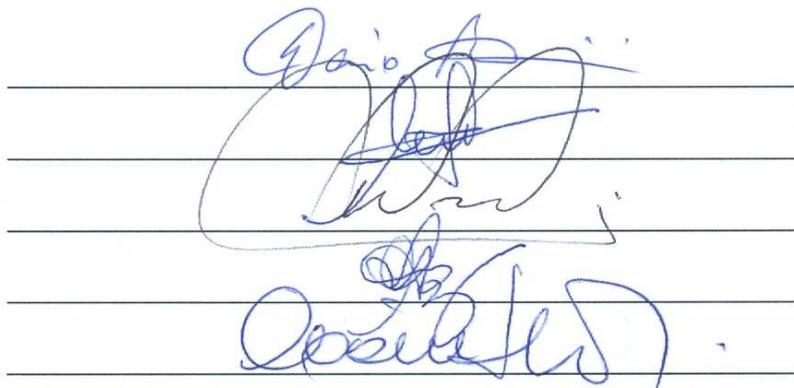
Data: 14/03/08

Assinatura: .....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C354f	Chaluh, Laura Noemi. Formação e alteridade : pesquisa na e com a escola / Laura Noemi Chaluh. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.  Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Formação. 2. Alteridade. 3. Pesquisa da educação. 4. Trabalho coletivo. 5. Ensino fundamental. 6. Narrativa. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.  08-064/BFE
-------	---

**Título em inglês :** Education and alterity: research in and with a school

**Keywords :** Teacher education; Alterity; Educational research; Collective work; Elementary school; Narrative

**Área de concentração :** Ensino, Avaliação e Formação de Professores

**Titulação :** Doutora em Educação

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

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi  
Profa. Dra. Carmen Lúcia Vidal Pérez  
Prof. Dr. Dario Fiorentini  
Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi  
Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane  
Profa. Dra. Ana Luisa Bustamante Smolka  
Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan  
Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

**Data da defesa:** 14/03/2008

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [chaluh@uol.com.br](mailto:chaluh@uol.com.br)

*Dedico este trabalho a todas as professoras,  
alunas e alunos da Escola Municipal de Ensino  
Fundamental “Padre Francisco Silva” da Rede  
Municipal de Ensino de Campinas - SP.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, por ter acreditado no meu trabalho, pela interlocução e discussões provocativas, e por ter me instigado a fazer meu próprio caminho na escola.

À Profa. Dra. Carmen Lúcia Vidal Pérez, ao Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, ao Prof. Dr. Dario Fiorentini e à Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi pela leitura cuidadosa, pelas sugestões, comentários e discussões que enriqueceram este trabalho.

Meu reconhecimento ao Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, pela sua disponibilidade para ler meus escritos, indicando sugestões e ampliando a minha compreensão sobre o pensamento bakhtiniano.

À Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane, pela sua ajuda no decorrer do trabalho, pela sua participação no momento da defesa e pela sua amizade.

À Profa. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa, pela leitura do trabalho inicial e por seus comentários e sugestões.

Às professoras da EMEF “Padre Francisco Silva”, com quem muito aprendi, pela generosidade, respeito, confiança e carinho com que me brindaram. À Adriana, Andréa, Cidinha, Clarice, Ítala, Mabel e Mônica, para elas toda minha gratidão!

Aos colegas do GEPEC, grupo onde foi possível socializar e discutir o trabalho, pelas contribuições que possibilitaram a minha formação.

Às minhas amigas e parceiras que me alentaram com suas palavras: Adriana F., Cris, Sandra, Valeria, Conceição, Adriana, Carla, Cláudia, Tamara, Jacqueline, Leny e Dirce.

À minha família: ao Daniel, meu marido e aos meus filhos, Nicolás e Javier, pelo amor, pela força e pelo apoio de sempre!

Ao CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que desde 2007, manteve uma bolsa para eu concluir este trabalho.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

GA – Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização.

GAP – Grupo de Apoio.

GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

GF(s) – Grupo(s) de Formação.

GT(s) – Grupo(s) de Trabalho.

GTz – Grupo de Estudo.

LIED – Laboratório de Informática Educacional.

NAED(s) – Núcleo(s) de Ação Educativa Descentralizada.

PP – Projeto Pedagógico.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

RPI – Reunião Pedagógica e de Integração.

SME - Secretaria Municipal de Educação.

TD – Trabalho Docente.

TDC – Trabalho Docente Coletivo.

TDI – Trabalho Docente Individual.

TDPR – Trabalho Docente em Projetos.

UE – Unidade Educacional.

## RESUMO

Este estudo traz minha experiência formativa enquanto pesquisadora ao optar por desenvolver uma pesquisa em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, “Escola Padre Francisco Silva”, em Campinas - SP, no período de 2003-2005. Nesse percurso, participei de dois *espaçostempos* de reflexão coletiva, o Trabalho Docente Coletivo (TDC) e o Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização (GA), grupos constituídos pelas professoras das primeiras séries iniciais e pela equipe de gestão. A presença na escola tinha como objetivo compreender como as professoras recriavam a política pública de formação, na tentativa de entender quais os sentidos que essa assumia nesses *espaçostempos*, como se constituíam esses grupos e quais as possibilidades de desenvolver um trabalho coletivo a partir deles. A sala de aula também foi um lugar privilegiado de vivência visto que colaborei com o trabalho pedagógico de duas professoras junto aos seus alunos e alunas. Ao entrar na escola e *viver* a escola, no encontro com os *outros*, fui mobilizada a refletir a respeito da minha própria formação e minha constituição enquanto pesquisadora. Nesse sentido, fui levada não só a me questionar sobre meu lugar enunciativo, sobre minha subjetividade no processo de construção da pesquisa, como também problematizar a simultaneidade de lugares (não-lugares) ocupados, atribuindo sentidos outros à presença de uma pesquisadora na escola. Este trabalho apresenta acontecimentos e encontros com as professoras e leva a marca do pensamento bakhtiniano – principalmente os conceitos de alteridade e diálogo – instâncias fundamentais tanto para o processo de formação das professoras como para o meu enquanto pesquisadora. A formação é compreendida, neste estudo, como uma relação de *provoca-ação*, na qual o *outro* se apresenta como desencadeador de diferentes e diversos processos formativos. A perspectiva de pesquisa construída a partir deste trabalho, “pesquisa *na e com* a escola”, está sustentada por uma trilogia – pesquisa-alteridade-formação – que diz da potencialidade da pesquisa quando relacionada ao processo formativo: o *encontro* escola e universidade, o *diálogo* e a *colaboração*. Minha experiência como pesquisadora que, enquanto pesquisa, forma e se forma com as professoras, é apresentada em forma de narrativa, evidenciando a importância da recuperação das histórias coletivas construídas na escola e sabendo que, além dos sentidos produzidos neste trabalho, novas e outras histórias serão criadas.

## ABSTRACT

This study shows my experience of development as a researcher when I decided to carry out an inquiry in a Municipal Elementary School, "Escola Padre Francisco Silva", in Campinas-SP, in the period 2003-2005. During this period, I attended two *spacetimes* of collective thinking, the Collective Teacher Workshop (TDC) and the Literacy and Initial Reading Instruction Reflection Group (GA), formed by teachers of the first initial series and the School Board. My presence in the school had the objective to understand how teachers recreated the public policy of education, trying to understand the different senses that it assumed in those *spacetimes* and also how those groups were formed and the different possibilities of developing a collective work. The classroom was also a privileged place of experience since I collaborated with the pedagogical work of two professors with their students. Upon entering and *living* the school, in the encounter with the *others*, I was moved to think about my own education and constitution as a researcher. In that sense, I was led to inquire about my enunciative place and my subjectivity in the process of the research construction as well as to question the simultaneity of occupied places (no-places), granting other meanings to the presence of a researcher at the school. This work presents meetings and encounters with the teachers and carries the mark of the bakhtinian thought – mainly the concepts of alterity and dialogue – fundamental instances for process of development for both teachers, and for me as a researcher. Education is understood, in this study, as a relation of provoke-*action* in which the *other* seems to untie different and diverse formative processes. The prospect research built from this job, "research *in* and *with* the school" is underpinned by three aspects – research-alterity-formation – that tells about the potentiality of research in relation with the educational process: the *encounter* school-university, the *dialogue* and the *collaboration*. My experience as a researcher, who at the same time investigates, learns and is constituted together with the teachers, is shown in narrative form, making clear the importance of the recovery of collective stories built at the school, and knowing that other new stories will be produced beyond the senses produced in this work.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - Convidar? Faço um convite para viajar...</b>	p. 01
1. Iniciando a viagem.....	p. 01
2. Na busca dos <i>tesouros</i> .....	p. 07
3. Um caleidoscópio: configurando os <i>tesouros</i> .....	p. 08
4. Por que escrever esta tese?.....	p. 10
<b>PARTE I - DAS MEMÓRIAS QUE ANUNCIAM A OBRA.</b>	p. 13
<b>Capítulo 1. Das memórias de professora e pesquisadora.</b>	p. 15
1. A família e os estudos.....	p. 15
2. A decisão de ser professora.....	p. 17
3. O desejo de continuar estudando.....	p. 21
4. A imigração.....	p. 24
5. Depois do mestrado.....	p. 28
<b>Capítulo 2. Qual é a minha aventura?</b>	p. 29
1. No início do caminho.....	p. 29
2. No percurso: a <i>vida</i> na escola, buscando outros caminhos.....	p. 37
3. Entre caminhos e percursos: quais os <i>portos de passagem/refúgios</i> ?.....	p. 41
<b>PARTE II - NA VIDA: SUJEITOS, (CON)TEXTOS, LUZES, SOMBRAS.</b>	p. 49
<b>Capítulo 3. A minha inserção na escola.</b>	p. 51
1. As memórias.....	p. 51
1.1. Início do processo de pesquisa <i>na</i> escola.....	p. 51
1.2. Primeira questão: qual o meu lugar na relação com a escola?.....	p. 52
1.3. Busca do lugar na sala de professores.....	p. 54
1.4. Mistura de estudante-professora.....	p. 56
1.5. Busca de algumas definições.....	p. 57
1.6. Interlocação na Universidade.....	p. 61
1.7. Reconhecimento como pesquisadora frente aos outros.....	p. 63
2. A simultaneidade.....	p. 65
<b>Capítulo 4. Entre políticas, discursos e práticas.</b>	p. 73
1. Políticas de formação: o ocultamento das professoras.....	p. 73
2. A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004).....	p. 79
2.1. Contextualização do meu interesse.....	p. 79

2.2. Os discursos-documentos da política educativa da SME.....	p. 79
2.3. Algumas considerações sobre os discursos da SME.....	p. 86
3. Política Pública de Alfabetização: a autoria das professoras.....	p. 90
4. A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”.....	p. 95
4.1. A constituição do Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização (GA).....	p. 95
4.2. O Grupo de Apoio (GAP).....	p. 97

**PARTE III - AS HISTÓRIAS QUE QUERO CONTAR.** p. 101

<b>Capítulo 5. No grupo: sujeitos da enunciação.</b>	p. 103
1. Iniciando o percurso no TDC (2003).....	p. 103
2. Da <i>vida</i> no Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização (GA).....	p. 105
2.1 O grupo: sentidos possíveis para sua compreensão.....	p. 106
2.2 As intervenções: como mediar na aprendizagem?.....	p. 112
2.3 A contradição: tomada de consciência na/da coletividade.....	p. 118
2.4 O <i>empoderamento</i> : a escrita das crianças.....	p. 123
2.5 Escrever para quem? Gêneros textuais.....	p. 129
2.6 As letras da cidade: a escrita das professoras.....	p. 134
2.7 A <i>fala</i> na escola: vida e narrativa.....	p. 138

<b>Capítulo 6. Dos encontros com professoras: a formação.</b>	p. 145
1. O encontro com a professora Clarice.....	p. 145
1.1 O percurso com Clarice.....	p. 146
1.2 A carta falada da Clarice.....	p. 154
1.3 Dos sentidos produzidos após o encontro com a professora Clarice.....	p. 156
2. O encontro com a professora Mônica.....	p. 157
2.1 O percurso com Mônica.....	p. 157
2.2 Meu encontro com Mário.....	p. 162
2.3 Busca de um momento para refletirmos juntas.....	p. 166
2.4 Pensando juntas, fazendo juntas: uma proposta na sala de aula.....	p. 169
2.5 Dos sentidos produzidos após o encontro com a professora Mônica.....	p. 174
3. Um encontro possível: Mônica, Clarice e eu.....	p. 176
4. Encontros de professoras nos Grupos.....	p. 179
4.1 A proposta do GAP.....	p. 179
4.2 O encontro na sala de aula: Andréa, Cidinha, Ítala e Mônica.....	p. 181
4.2.1 As trocas e contribuições para a prática e a formação de cada uma..	p. 182
4.2.2 O exercício de trabalhar em grupo.....	p. 184
4.3 O último encontro do GA.....	p. 186
4.3.1 Avaliação do GA e do GAP.....	p. 186
4.3.2 Dimensões do trabalho coletivo.....	p. 187
5. Encontros e reencontros: o retorno.....	p. 191
5.1 Formação: uma relação de <i>provoca-ação</i> .....	p. 191
5.2 Formação: caminho de ida e de volta.....	p. 194

<b>Capítulo 7. No encontro com os alunos e as alunas.</b>	p. 201
1. Crianças difíceis?.....	p. 201
2. O Outro e a Outra da Pedagogia.....	p. 203
3. O acolhimento e a hospitalidade: ter um lugar na escola.....	p. 206
4. O encontro entre as crianças: verificar a igualdade.....	p. 212
5. Quando as professoras olham as crianças com outros olhos.....	p. 215
6. O estatuto do olhar: decifrando um processo.....	p. 217
6.1 O olhar e a redefinição de critérios.....	p. 217
6.2 O olhar e o registro.....	p. 219
6.3 O olhar e as condições materiais.....	p. 224
6.4 O olhar e a redefinição de grupos e metodologia.....	p. 227
7. Pesquisando os alunos e as alunas: virar do avesso para entender.....	p. 228
8. O encontro das professoras com as crianças: sentidos da avaliação.....	p. 232

**PARTE IV - PERSPECTIVAS** p. 239

<b>Capítulo 8: Serestar pesquisadora na escola.</b>	p. 241
1. Os conflitos da pesquisadora.....	p. 241
1.1 A subjetividade: um sujeito perante suas circunstâncias.....	p. 241
1.2 A prática de conhecer de um <i>estrangeiro</i> : pesquisa como criação.....	p. 245
1.3 A pesquisa: questão política.....	p. 250
2. A escrita.....	p. 255
3. O retorno para a escola.....	p. 257
4. Das lições aprendidas. Das lições por aprender.....	p. 260

**Referências Bibliográficas**..... p. 267

**Anexo I -Inventário de documentos**..... p. 279

**Anexo II - O retorno das professoras**..... p. 287

## INTRODUÇÃO

### ConVidar? Faça um convite para viajar...

“Toda obra é uma viagem, um trajeto, mas que só percorre tal ou qual caminho exterior em virtude dos caminhos e trajetórias que a compõem, que constituem sua paisagem ou seu concerto”.

Gilles Deleuze

#### 1. Iniciando a viagem.

Neste início de conversa, faço questão de dizer que a minha proposta ao escrever esta pesquisa é mostrar *os caminhos* pelos quais andei ao decidir aventurar-me como pesquisadora na escola e fazer uma viagem a um lugar desconhecido por mim, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”, da Rede Municipal de Campinas - SP.

Fazer pesquisa na escola tem sido uma aventura e, portanto, “uma viagem no não planejado, e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa...” (LARROSA, 2004b, p.52).

Mostrar caminhos é dizer de minhas escolhas e das decisões que tive que tomar. Mostrar caminhos é dizer dos *outros*, os meus *outros* da escola e também é dizer de mim. Andei por diferentes caminhos. Caminhos com bifurcações, com pedras, com sol, com colegas de viagem, com escuridão, com solidão, com atalhos... Caminhos que desembocavam em “portos de passagem” (GERALDI, 1997) porque, chegando a um novo porto, a viagem continuava. Aprendi, ao percorrer os caminhos, que a viagem nunca acaba...

Este texto surge a partir do tempo dedicado à pesquisa, às leituras, aos estudos, às reflexões, aos encontros, à escrita e leva em si mesmo minhas marcas e as marcas de todos aqueles que me acompanharam neste processo de formação e constituição como pesquisadora.

Fui uma pesquisadora que se aventurou pelas trilhas da escola para compreender o que era, de fato, a formação na escola, formação promovida nos *espaçostempos* de reflexão

coletiva na escola, formação em um Grupo. Mas a *vida* da escola e na escola levaram-me por outros caminhos...

Sendo assim, após a longa caminhada, importo-me em dizer que este texto trata da constituição da subjetividade dos sujeitos e da importância dos *outros* nessa constituição. Este texto fala da constituição de uma pesquisadora que, enquanto pesquisa, forma e se forma com as professoras<sup>1</sup> na escola. Iniciei a pesquisa nessa escola em agosto de 2003, e finalizei em dezembro de 2005.

Dizer da minha própria constituição como pesquisadora que estive na escola implica dar visibilidade aos acontecimentos, aos encontros, aos diálogos e às interlocuções mantidos com as professoras da escola. Todas essas instâncias possibilitaram o meu próprio processo de constituição e formação como pesquisadora. Suspeito que foram também essas instâncias que possibilitaram a formação das professoras da escola. Assim resgato, neste trabalho, acontecimentos/encontros/diálogos mantidos com as professoras, em três *espaçostempos* da escola<sup>2</sup>: na sala de aula, no Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização (GA) e no Trabalho Docente Coletivo (TDC).

Este trabalho leva a marca da **alteridade** e do **diálogo** e, por isso, leva a marca do pensamento bakhtiniano. Segundo Geraldi (2003b),

Sem dúvida alguma, o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro. Evidentemente, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos (p. 42).

**Alteridade** que implica o encontro com o *outro*. O meu *outro* na escola é o meu interlocutor. Como diz Amorim (2004, p. 22), o outro é aquele *a quem* me dirijo em situação de campo e *de quem* eu falo no meu texto. Alteridade nas relações em que professoras, alunos, alunas e pesquisadora estivemos implicados.

**Diálogo** que implica entrar na corrente da comunicação possibilitando a construção de sentidos outros.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, opto por falar no feminino quando faço referência aos professores e educadores da escola, por ser a maioria constituída por mulheres. Ao fazer referência ao termo professoras, estarei incluindo, também, a equipe de gestão da escola

<sup>2</sup> Faço referência à especificidade desses *espaçostempos* no capítulo 2.

Este trabalho leva a marca das relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos que têm *vivido* a escola. Relações a partir das quais foram possibilitados encontros e reencontros.

**Encontro e reencontro.** No encontro com o *outro*, encontro-me comigo. É o encontro com o *outro* que me possibilita olhar-me, completar-me, a exotopia a que nos remete Bakhtin. No reencontro, ao voltar para mim mesma, entro em diálogo comigo e com todos os *outros* que estão dentro de mim. Assim, nesse trabalho, penso na **formação como uma relação de provoca-ação para/com o outro.**

Somos um sujeito coletivo (KRAMER, 2003; GERALDI, 2003a) e as minhas palavras, para poderem ser minhas, é porque são dos outros. Instigou-me pensar no sujeito coletivo nesse sentido e perguntei-me se isso seria a apropriação, por parte das professoras, de sua própria formação, de assumir a palavra, de ser o sujeito da enunciação. O diálogo, segundo uma perspectiva bakhtiniana, é estabelecido com todos esses *outros* que estão presentes ainda quando ausentes. Pensando no diálogo, trago também as considerações de Freire (2001a),

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (p. 154).

Com certeza, a experiência da formação, no sentido que considerarei neste texto, tem sido diferente para cada uma de nós, professoras e pesquisadora, porque, como diz Larrosa (2004a), podemos compartilhar acontecimentos, mas a experiência de cada um de nós - “o que nos passa” - será diferente.

Lembro que só quero mostrar meus caminhos, pretendo narrar percursos que são singulares porque aconteceram em um *tempoespaço*, mostrar acontecimentos que são irrepetíveis. Como apontam Collares, Moysés e Geraldi (2001) “não basta mais à educação construir o caminho do caminhado; é necessário aprender a andar por caminhos incertos” (p. 217). Será que aprendi?

Segundo Larrosa (s.d.)<sup>3</sup>, “los conceptos dicen lo que dicen, pero las palabras dicen lo que dicen y además más y otra cosa. Porque los conceptos determinan lo real y las palabras abren lo real” (p. 5). Por isso, sabendo da multiplicidade dos sentidos das palavras,

---

<sup>3</sup> La experiencia y sus lenguajes. Disponível em: <[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf).> Acesso em fev. 2005.

desde o começo do trabalho decidi **brincar** com elas, mesmo porque podem esconder/abrigar/cobrir alguns sentidos que pretendo evidenciar. No começo do texto, fiz um convite para os leitores para viajar. Convidar? Con-**vida**-r? Convi-**dar**? Por que ressaltar os termos **vida** e **dar** incluídos dentro da palavra **convidar**- **convidar**? Que relações guardam esses termos com o fato de ter sido pesquisadora na escola?

**Vida.** Como pesquisadora na escola, tenho aprendido a importância de *viver* a escola, o que para mim significa não ficar apenas no *descrever* a escola. *Viver* a escola significa, para mim, assumir o meu lugar, assumir a minha posição, assumir o meu lugar de enunciação, assumir o meu pensamento. Assim, quando faço questão de dizer da importância de *viver* a escola, enfatizo a idéia de que sou responsável não só pelo lugar que ocupei na escola, mas também pelo que disse/digo, falei/falo, fiz/faço na escola. Nesse sentido, assumo o meu pensamento:

A teoria e a estética somente se tornam éticas quando viram ato: quando alguém singular, numa posição singular e concreta, assume a obra ou o pensamento em questão. Assumir um pensamento, assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e concreto, tornar o pensamento um ato, eis o que torna possível um pensamento ético ou, como diz Bakhtin, um pensamento não-indiferente (AMORIM, 2003, p. 6).

Assim, a vida na escola, o *viver* a escola, levou-me à ética no pensamento.

**Dar.** Como pesquisadora na escola, tenho aprendido a importância do encontro e, a partir dele, a importância de dar um retorno aos meus *outros*, aos meus interlocutores na escola:

tentar captar algo de modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito exotopia está a idéia de dom, de doação: é *dando* ao sujeito outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto como seus valores, é possível enxergar (AMORIM, 2003, p. 14).

Assim, **dar** me levou à idéia de exotopia.

Qual a pesquisadora que se constitui *na* e *com* a escola? Uma pesquisadora que consegue *viver* e *dar* na escola, a partir dessas instâncias: pensamento ético ou pensamento não indiferente, e alteridade e exotopia, todos eles têm marcado o meu lugar de pesquisadora na escola.

Muitas inquietações surgem no momento de ter que escrever esta tese. Uma delas tem a ver com o aparecimento das *vozes* dos sujeitos da escola, dos meus *outros* da escola. Como fazer para que, na escrita desta tese, tenham luz/vida/existência as vozes dos meus *outros* da escola? Como dar conta na escrita da dialogia? Quais as formas/caminhos que vou procurar para efetivamente mostrar que na escola existiam/existem sujeitos, e não objetos, sujeitos que falam e que produzem tanto quanto eu, pesquisadora?

Como diz Amorim (2004), “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto” (p.16). Nesse sentido, Amorim nos alerta para que não ignoremos, nem esqueçamos que, além de nós, pesquisadores, sujeitos que falamos e produzimos textos, também há os sujeitos da pesquisa que falam e produzem textos tanto quanto nós.

Existe uma questão ainda com a escrita: do lugar de pesquisadora que assumo neste trabalho, faço questão de dizer que, ao considerar as palavras dos *outros*, considerarei seu caráter enunciativo (BAKHTIN, 1999) apontando, ao mesmo tempo, que existe uma “corrente clássica em Ciências Humanas onde a palavra do outro é desprovida de seu caráter enunciativo, enquadrada e depurada a tal ponto pelos questionários, as escalas de medida, etc. que a palavra se torna *comportamento* e deixa de ser *enunciação* dirigida a alguém” (AMORIM, 2004, p.17).

Levando em consideração as inquietações colocadas em relação à escrita, surge mais uma questão que me preocupa. Como dar conta, na escrita, de todas as minhas vivências, aprendizagens, emoções, conhecimentos que se deram estando na escola? Segundo Amorim (2002, p. 17), a “escrita pode ser uma viagem”. A autora parte da hipótese de que, quanto mais um autor se “autoriza um verdadeiro trabalho de escrita em seu texto de pesquisa, mais ele será, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo” (p.17). A autora considera “objetivo” no sentido de prestar contas de uma certa dimensão de seu encontro com o objeto, no meu caso, os *outros* da escola. Desse encontro, sob uma perspectiva bakhtiniana, seria impossível restituir o sentido do discurso tal qual ele foi produzido na situação de campo:

A escrita é uma outra cena enunciativa na qual apenas a significação pode ser restituída. Remeto aqui à distinção que Bakhtin faz entre significação e sentido. O sentido, na medida em que é dialógico, é

"evenemencial"<sup>4</sup> e, portanto, irrepetível. Ora, parece-me que é justamente no e pelo trabalho da escrita que o caráter "evenemencial" da pesquisa pode ser reencontrado (AMORIM, 2002, p. 17).

A inquietação de como dar conta na escrita da tese de todas essas vivências, emoções, aprendizagens foi aliviada a partir da leitura do livro de Vigotski<sup>5</sup> (1999), "A tragédia de Hamlet, príncipe de Dinamarca" e das discussões que, a partir dele, tive com o professor João Wanderley Geraldi. Esse texto permitiu-me achar algumas pistas para as minhas preocupações sobre como dar conta do *vivido*. Algumas considerações de Vigotski dão conta da importância de procurar nessa tragédia o que ele chama de "segundo sentido", que seria o que está por trás dos bastidores, o que não está falado, mas está "suspenso".

Portanto, o mais importante na tragédia não é o que acontece em cena, o que se vê e é dado, mas o que está suspenso, o que se pode vislumbrar vagamente, o que se experimenta e se sente por trás dos acontecimentos e das falas, aquele clima invisível do trágico que pressiona constantemente a peça e faz surgirem nela imagens e personagens. Esse clima que envolve seu "segundo sentido" não está presente na peça mas brota do que é dado, precisa ser suscitado (VIGOTSKI, 1999, p.11)

A partir desse fragmento, foi necessário fazer uma distinção entre a "experiência vivida e as lições retiradas da experiência vivida"<sup>6</sup>, entre o "visível e o invisível" (invisível como "segundos sentidos"). Assim, nesta tese, decido narrar algumas experiências: a experiência de ter acompanhado duas professoras nas suas respectivas salas de aula, a experiência vivida quando participei como pesquisadora, do Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização, e a experiência de ter sido pesquisadora na escola. A escrita dessas narrativas vai possibilitar a visualização dessas experiências. Os "bastidores", os "segundos sentidos", o que "está em suspenso", o *invisível*, tudo vai emergir neste texto como *conselhos, lições, ensinamentos*.

---

<sup>4</sup> O sentido dado a um acontecimento só pode ser construído na vivência do mesmo, não podemos trasladar esse sentido já que o mesmo é único e sua singularidade está a partir do acontecimento. Sendo assim, não podemos repetir o sentido tal como foi vivido no momento do acontecimento.

<sup>5</sup> Texto lido/discutido na disciplina "Tópicos de Lingüística V", ministrada pelo professor João Wanderley Geraldi (segundo semestre de 2005).

<sup>6</sup> Essa distinção foi feita pelo professor João Wanderley Geraldi quando, a partir de umas cartas que encaminhei a ele como trabalho final da disciplina (já citada), aponte minhas dúvidas em relação à disciplina e a algumas questões desta pesquisa.

Nesse sentido assumo, na escrita desta pesquisa, a narrativa segundo uma perspectiva benjaminiana. Sei que ao escrever, narrar, estou me expondo, o que me gera medos e inseguranças.

Como diz Benjamin (1996), nós sentimos “embaraço” quando somos solicitados a narrar alguma coisa. Tomo para mim essa sensação de “embaraço” e ainda com ela me proponho um desafio, porque narrar é recuperar/manter “a faculdade de intercambiar experiências” (p. 198).

Professora, você parece um detetive! Esse foi o comentário que me disse Pedro<sup>7</sup>, um aluno, quando eu estava na sua sala de aula perguntando os nomes deles. Por que trazer a voz desse aluno neste momento? Lembranças de estar nos diferentes espaços da escola, sala de aula, pátio, sala de professores... Quantas vozes... Detetive? Qual a minha busca? Foi Ginzburg (1989) quem nos mostrou o surgimento, nos finais do século XIX, de um paradigma de construção do conhecimento nas ciências humanas, chamado por ele paradigma indiciário. A importância desse paradigma reside em ser um método interpretativo no qual detalhes que se apresentam aparentemente como secundários e irrelevantes são essenciais para ter acesso a uma determinada realidade. Segundo Ginzburg (1989): “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime” (p. 145); “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda de outra forma inatingível” (p.150), “e, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (p. 157). Assim, da mão de Ginzburg, procuro fazer uma análise que me permita chegar a um entendimento mais aprofundado sobre os acontecimentos *vividos* na escola.

## **2. Na busca dos tesouros.**

Tenho elaborado um inventário que mostra todos os dados recolhidos desde o momento em que me inseri na escola em agosto de 2003, até o momento em que decidi pôr um ponto final nas questões específicas que abordaria na minha pesquisa, em dezembro de 2005<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Aluno da 4a. série, ano 2004 sendo Clarice a sua professora. Os nomes dos alunos citados neste texto são fictícios.

<sup>8</sup> Coloquei um ponto final nas questões da pesquisa, mas ainda continuo indo à escola. Meu agradecimento à professora Ítala, que me abriu as portas de sua sala em 2006.

Ainda sobre a escrita: a escrita deste texto implicou a necessidade de fazer escolhas. Muita coisa acontecendo na escola, muito material para inventariar. O que vou querer mostrar? O que vai ficar fora? Quais os critérios da seleção? O encontro com as professoras na sala de aula e com as professoras no Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização são o corpus desta tese. Aponto que vou utilizar dados a partir da minha participação no Trabalho Docente Coletivo para aprofundar as compreensões e reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Abordar o encontro com as professoras na sala de aula ilumina/mostra a importância de experienciar uma outra forma de estar nesse *espaçotempo*: o que acontece quando duas professoras estão juntas na sala de aula? Quem sabe esse fato tenha sido uma pista para mostrar que esses encontros também oportunizaram a nossa formação.

Ao dizer do processo de constituição e desenvolvimento do GA no cotidiano da escola, considerando as ações pedagógicas que foram desenvolvidas a partir das reflexões coletivas, pretendo registrar e socializar uma história *vivida* por sujeitos anônimos, ou sujeito ordinários (CERTEAU, 2002), uma história que mostra a formação acontecendo na escola, em um Grupo.

### **3. Um caleidoscópio: configurando os tesouros.**

Escrever. Dar a ver. Como fazer, na escrita, para que o leitor saiba dos caminhos, dos percursos, do caminhar *com* os sujeitos da escola? Ter chegado à decisão desta organização não tem sido fácil, muito pelo contrário, tem sido muito tortuoso: idas e vindas, recorte e cola, excluir, abrir nova pasta, novo arquivo, desfazer...

A escrita implicou tomar certas decisões e acredito que esse momento foi muito difícil... Com certeza, como diz Larrosa, possivelmente este texto seja um pretexto para um novo texto. Nada é definitivo.

Depois desta introdução, conto que decidi organizar a escrita da pesquisa em quatro partes e essa decisão tem a ver com o fato de eu pensar neste texto como uma “obra”:

#### **Parte I - “Das memórias que anunciam a obra”.**

No capítulo 1, aponto as minhas memórias de professora e pesquisadora enfatizando as questões relativas à minha formação até a finalização do mestrado. No capítulo 2, explicito quais as motivações para a realização do projeto de pesquisa para o doutorado e de como

esse projeto inicial foi mudando, tanto em relação às inquietações, como na busca de um referencial teórico que sustentasse as novas interrogações.

### **Parte II - “Na vida: sujeitos, (con)textos, luzes, sombras”.**

O capítulo 3 traz a minha inserção na escola. Problematizo, a partir das memórias da pesquisa, a *simultaneidade* de lugares (não-lugares) ocupados. No capítulo 4, apresento o marco no qual a obra se desenvolve, pretendendo colocar o leitor dentro do “mundo” no qual a obra toma forma: a política de formação em um nível macro, a política de formação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004) e explicito como essa política é recriada na escola pelas professoras.

### **Parte III - “As histórias que quero contar”.**

Apresento, nesta parte, as histórias que eu consegui entrelaçar, tecer a partir de minha vivência com as professoras, os alunos e as alunas.

No capítulo 5, trago a *vida* no Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização e, a partir dele, discuto algumas concepções sobre grupo, coletividade, contradição e consciência. O fio condutor desse capítulo é deixar em evidência a *força* da palavra falada e escrita, quando assumida pelas professoras, alunos e alunas para a emancipação.

No capítulo 6, trato da formação analisada a partir do encontro com o *outro*. Alteridade, exotopia e formação são os conceitos centrais deste capítulo. Trago acontecimentos *vividos* nos encontros de professoras com a pesquisadora, da pesquisadora com as professoras; de professoras com professoras; da pesquisadora com um aluno. A partir desses encontros, foi possível pensar na formação como relação de *provoca-ação* para/com o *outro*.

No capítulo 7, aponto as contribuições que a constituição do Grupo de Apoio trouxe tanto para os alunos e alunas como para as professoras, como *espaçotempo* de formação. Mostro que, a partir do encontro com esses alunos no GAP, a avaliação ganhou outros sentidos para as professoras. Alguns dos aspectos trabalhados são: a homogeneidade e a igualdade; o acolhimento e a hospitalidade na escola; o olhar da professora pesquisadora.

### **Parte IV - “Perspectivas”.**

No capítulo 8, explicito os conflitos e tensões *vividos* por mim ao desenvolver a pesquisa *na* escola; trato da escrita da pesquisa a partir da narrativa e aponto a necessidade do retorno da pesquisa para a escola. Apresento as lições que consegui elaborar a partir do processo de pesquisa.

#### 4. Por que escrever esta tese?

Decido justificar a importância de socializar este trabalho produzido dentro do âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)<sup>9</sup>. Quais os “segundos sentidos” de produzir esta tese dentro deste Grupo de Pesquisa instituído na Universidade?

A princípio, considero importante ampliar e dar continuidade a algumas problemáticas refletidas em alguns dos trabalhos já produzidos dentro do GEPEC. Nesse sentido, resgato duas teses, Dickel (2001) e Santos (2006), que trouxeram contribuições significativas, especificamente em relação à formação de professoras de ensino fundamental, considerando como *espaçotempo* de formação o interior da escola, questões problematizadas neste trabalho.

Dickel (2001) traz a experiência de sua inserção em uma escola da periferia em Passo Fundo-RS, para desenvolver um trabalho junto com duas professoras que tinham participado com ela do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GESPE)<sup>10</sup>. No resgate do trabalho conjunto com essas duas professoras na sala de aula, a autora aponta a relevância de evidenciar a “construção social da escola, ao modo como nesse lugar, os seus sujeitos e crianças, fundamentalmente produziam a escola” (p. 11).

Santos (2006) narra uma experiência de formação continuada que surgiu em uma escola, a partir de 1995 e que ainda continua. Na época, a autora era professora no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, e junto com outras professoras da escola, instituíram o Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores, Gefel. Esse grupo busca/va alternativas coletivas para o “suposto fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 12).

---

<sup>9</sup>Grupo instituído na Faculdade de Educação da UNICAMP a partir de 1996. Na época, evidenciava-se a importância da participação dos professores na definição e implementação de políticas educacionais. O Grupo problematiza a complexidade da prática pedagógica, os processos de apropriação e produção dos saberes docentes, o processo de formação continuada dos professores, e percebe o professor como profissional reflexivo e pesquisador da sua prática, na tentativa de construir uma epistemologia da prática pedagógica. O GEPEC aborda a temática da formação de professores a partir de uma perspectiva que pesquisa a própria prática pedagógica. Na atualidade, estudos acerca do currículo numa perspectiva cotidiana e contribuições da psicologia, são discutidos para problematizar a formação de professores (inicial e continuada).

<sup>10</sup> Todas as professoras que participavam daquele Grupo tinham em comum a vivência do trabalho em escolas de periferia. Juntas, procuravam produzir alternativas de intervenção para o trabalho docente, assim como constituir um espaço coletivo de produção de conhecimentos. Para ampliar ver Dickel (1996).

Assim, as duas teses convergem para o trabalho que aqui apresento: o trabalho com duas professoras na sala de aula e o trabalho desenvolvido em um Grupo de formação em uma escola. Acredito que um dos “segundos sentidos” desta tese guarde estreita relação com essas duas produções, quando penso que, juntas, temos elaborado uma lição compartilhada. O que une os três trabalhos é a possibilidade de fazer emergir o que ainda, para alguns, continua invisível: a produção das professoras que fazem o cotidiano da escola pública brasileira de ensino fundamental; fazer emergir, como considera Geraldi (2006a), as letras das professoras e fazer que também sejam lidas as letras produzidas na escola, ainda sabendo que essas letras são trazidas por mim, pesquisadora, a partir do diálogo estabelecido com elas.

Então, quais os “segundos sentidos”, quais as lições que se depreendem deste trabalho em particular e que, em parte, justificam a sua produção? Posso adiantar alguns: este trabalho problematiza, dentre outros, o lugar da pesquisadora na escola, o sentido da presença de uma pesquisadora na escola. Essas problematizações levaram-me a tecer uma construção que permite revelar a trama na qual se envolve uma pesquisadora que opta por “fazer pesquisa *na* escola e *com* a escola”.

Este texto não pretende mostrar estratégias/modos de formação na escola e nem estratégias/modos de ação do/a pesquisador/a na escola pois não propõe verdades. Por outro lado, propõe abertura para que você, leitor, consiga os seus próprios sentidos tal como apontam Vigotski (1999) e Larrosa (2004b) quando sintetizam a importância da leitura como possibilidade para a multiplicidade, para a heterogeneidade, para as possibilidades outras a partir da leitura...

uma vez criada, a obra de arte separa-se de seu criador; não existe sem o leitor; é apenas uma possibilidade que o leitor realiza. Na inesgotável diversidade da obra simbólica, isto é, de qualquer verdadeira obra de arte, está a fonte de múltiplas interpretações e enfoques. E a interpretação que lhes dá o autor é apenas mais uma dentro dessa multiplicidade de possíveis interpretações, que a nada obriga (VIGOSTKI, 1999, p. XIX).

Por isso, depois da leitura, o importante não é o que nós sabemos do texto, o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar (LARROSA, 2004b, p. 142).

E então, por que eu fiz um convite para viajar? Porque a idéia da viagem carrega a idéia da “experiência formadora” que, segundo Larrosa (2004b), é “o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior” (p. 53). Quero dizer que tanto a pesquisa como a escrita da pesquisa têm sido, para mim, uma viagem, tal como nos diz Larrosa. Assim, proponho a você, leitor, também uma viagem “porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma” (LARROSA, 2004b, p. 52).

Quem sabe a leitura deste texto seja uma *provoca-ação* a partir da qual cada um consiga voltar sobre si mesmo e perceber os sentidos produzidos a partir deste nosso encontro.

Boa viagem.

Laura

## PARTE I

### DAS MEMÓRIAS QUE ANUNCIAM A OBRA.

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. Assim, verdadeiras lembranças devem proceder informativamente muito menos do que indicar o lugar exato onde o investigador se apoderou delas. A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente (BENJAMIN, 2000, p. 239-240).

## Capítulo 1

### Das memórias da professora e pesquisadora.

#### 1. A família e os estudos.

Sou mulher, argentina e judia. O fato de ser mulher dentro de uma família judia sefaradi é algo que tem sido muito marcante durante toda minha vida, no sentido de pensar no lugar da mulher dentro dessa comunidade. As lembranças de minha infância são: os encontros familiares nas casas dos meus avós, a presença dos meus tios e tias, as brincadeiras com todos os meus primos, as comidas gostosas, os cheiros diferentes, o idioma árabe dos meus avós, as músicas e danças, as histórias que eles contavam sobre sua chegada à Argentina, as dificuldades econômicas que tiveram que enfrentar para sobreviver, os tropeços na aprendizagem da linguagem e da escrita, o respeito às tradições judaicas -Iom Kipur, Rosh Hashaná - que eram celebradas com toda a família.

Meus pais conseguiram concluir o ensino primário. Meu pai não pôde prosseguir os estudos devido a dificuldades financeiras e, quando minha mãe estava prestes a ingressar no ensino médio, as portas se fecharam, já que seu pai e um irmão achavam que não ficaria bem a uma mulher freqüentar uma instituição onde só havia homens. No entanto, apesar disto, as famílias dos meus pais trabalharam muito e, após muito sacrifício e luta, conseguiram ter uma melhor condição de vida na Argentina de outros tempos...

Nasci no ano de 1960. Vivíamos com minha mãe e meu pai em um bairro do centro da cidade de Buenos Aires. Morávamos em um apartamento, no 6ª andar, na frente das vias do trem. Lembro-me de estar com minha mãe na janela da sala, de manhã, esperando o trem passar. Viajar, viagem... O que seria que uma menina sentia ao ver o trem passar? Na época, o presidente da Argentina era Arturo Frondizi (*Unión Cívica Radical Intransigente*). Quando eu tinha dois anos, o presidente foi deposto por um golpe militar. Em outros momentos da minha vida, eu voltaria a ter a experiência de viver em um regime militar.

Quando tinha três anos, nasceu o meu irmão, Marcelo, e comecei a freqüentar uma escolinha. Segundo conta minha mãe, ela me ensinou a escrever aos quatro anos. Aos cinco anos, fui a uma escola integral judaica onde fiz o pré-escolar; no ano seguinte, quase com

seis anos, continuei na mesma instituição, na 1a. série da escola primária (jornada completa).

Na época (1966), a escola primária na Argentina estava regulada pela Lei 1420 de Educação Comum, que tinha sido sancionada no ano de 1884, com o estabelecimento das bases para promover a imigração ao meu país. Essa lei determinou a laicidade da rede educativa oficial, impôs a educação obrigatória e gratuita a todas as crianças da Argentina, dos 6 aos 14 anos de idade. A organização da escola era seriada, sendo de 1a. a 7a. série<sup>11</sup>.

As escolas judaicas eram particulares e, nessa época, ofereciam ensino em forma integral: no período da manhã, ofereciam os conhecimentos correspondentes a cada série segundo estipulava a legislação; pela tarde, eu recebia formação judaica, o que me faz lembrar os símbolos diferentes e o fato de ter que escrever da direita para a esquerda.

Acho que não consegui me adaptar à escola integral. Meus pais decidiram trocar-me de escola e cursei a 2a. série numa escola de jornada simples, particular e laica, que se chamava Domingo Faustino Sarmiento. Lembro-me de que gostava muito de aprender e de colaborar com a professora; lá ainda havia aulas de inglês. Continuei por ali até a 4a. série.

Já na quinta série, dada à situação econômica dos meus pais, ingressei numa escola pública e lá concluí os meus estudos primários. Lembro-me da professora da 5a. série com quem gostava de escrever e melhorar a ortografia. Foi com ela que aprendi o prazer de ler, quando fizemos a leitura de “Cuentos de la Selva” de Horacio Quiroga, entre outros contos. Não guardo lembranças dessa escola em relação ao ensino, mas sim das festas cívicas, dos hinos, da bandeira, de um caderno pequeno para poupar dinheiro, e onde se colocavam selos; a cooperativa de pais que trabalhavam para melhorar as condições da escola realizando diversas festas para juntar dinheiro (meus pais também participavam). Essa escola, inicialmente, só funcionava para atender meninos, sendo posteriormente aberta, também, para as meninas, o que nos fazia sempre um grupo em minoria. Qual o contexto político quando fui aluna da escola primária (1966-1972)? Lamentavelmente, durante todos esses anos em que fui aluna nesse nível de ensino, o poder esteve nas mãos da ditadura militar.

Por volta dos 10 anos, comecei a freqüentar um clube. Tenho lembranças da minha primeira professora, Graciela. Com ela, adorei fazer esportes e também com ela aprendi a

---

<sup>11</sup> Corresponde no Brasil ao Ensino Fundamental I e II.

importância do trabalho em equipe. Comecei a estudar inglês num instituto aos 11 anos e o violão, que tinha sido abandonado anteriormente, foi novamente retomado ao recomeçar sua aprendizagem.

Quase acabando a 7a. série, tinha que escolher uma escola para continuar os estudos secundários<sup>12</sup>, que compreendiam cinco anos de estudo e não era obrigatório. Queria ser professora mas, para entrar na escola normal, teria que realizar um exame de ingresso e eu tinha medo de realizá-lo. Foi então que ingressei, em 1973, em uma escola particular laica (cooperativa de professores e pais) para fazer o secundário. Essa era uma escola só para mulheres pois, na época, existiam escolas só para mulheres ou só para homens. Reconheço que não recebi uma grande bagagem de conhecimentos, mas foi uma época muito gostosa e cheia de vivências. Acabei o curso em 1977 e gostaria de lembrar que, desde o ano de 1976, os militares tomaram o poder político na Argentina, mas muitos de nós vivíamos numa bolha de cristal pensando que tudo estava certo.

Na escola onde eu fiz o secundário, à tarde funcionava o ensino primário. A diretora do ensino primário ofereceu-me as aulas de inglês à tarde. Minha formação como professora começou a se constituir nesse momento pois fui convocada também nessa escola para ser professora substituta, mesmo enquanto estava me formando no ensino superior. Considero que essa foi uma experiência de muita importância no meu labor profissional posterior.

## **2. A decisão de ser professora.**

Voltando aos estudos, sempre tive a idéia de me formar como professora de ensino primário, ou de educação física, ou de história, mas optei por fazer o professorado para me formar como professora de matemática. No transcurso do ano, percebi que não era o que eu queria e, no ano seguinte, comecei o Professorado, o curso para me formar como Professora para o Ensino Primário que, na época, já formava parte do ensino superior. O curso era de dois anos de estudo e um período de estágio depois de acabados esses dois anos. Consegui me formar em dois anos, porque eu e outras colegas fomos autorizadas a fazer o estágio no segundo semestre do segundo ano de estudo, no contra-turno, autorização justificada por

---

<sup>12</sup>Corresponde ao Ensino Médio. As escolas tinham algumas diferenças em relação às disciplinas oferecidas: escola normal, escola industrial, *bachiller*, *perito mercantil*.

considerar que esse grupo de alunas estudiosas e comprometidas não abandonaria os estudos pelo fato de fazer o estágio.

No professorado, o meu interesse esteve centrado muito no planejamento, na didática e no currículo, devido à professora Ludueña, que marcou muito minha formação. Foi com ela que iniciamos o caminho para conhecer a obra de Piaget.

Não lembro o nome da professora de Didática da Matemática, mas foi com ela que compreendi o sistema decimal utilizando material concreto e material dourado. Foi com ela que compreendi o significado das fórmulas das superfícies das figuras, as frações, as medidas de longitude e assim por diante.

A respeito da minha aprendizagem em relação à Didática do Castelhana, não tive possibilidade de conhecer nenhum método para ensinar a ler e a escrever, o que talvez seja um indício para eu ter preferido sempre ficar com crianças maiores. Nessa disciplina, aprendi a “forma certa” de dar aula de leitura e os passos a seguir: leitura silenciosa-compreensiva-expressiva; procurar as palavras desconhecidas; introduzir aspectos gramaticais que se depreendiam do texto lido; como fazer um ditado, como contar contos e os materiais de apoio que podíamos usar na narração de contos.

Antes de realizar o estágio, tínhamos que cumprir uma série de observações nas salas de aula do Departamento de Aplicação da instituição onde nós estudávamos. Observar e entrar na sala de aula implicava fundamentalmente olhar a professora, o que ela fazia, que tipo de atividade promovia, quais as atividades dos alunos, quais os materiais utilizados; a idéia era perceber se a professora levava em conta os três momentos que uma aula “deveria” ter: *incentivación*<sup>13</sup>, desenvolvimento, fechamento.

Como já comentado, como alunas do Professorado, tínhamos que fazer estágio em uma escola pública de Ensino Primário durante o período de três meses (diariamente no contra-turno do curso). A idéia era adentrar no cotidiano da escola e da sala de aula, e, inicialmente, fazer observações e registros do que acontecia na sala de aula. Paulatinamente, ficávamos responsáveis por ministrar uma disciplina ao longo de uma semana (Castelhana, Matemática, História e Geografia, Ciências). O último momento do estágio implicava sermos responsáveis por ministrar todas as disciplinas durante o período

---

<sup>13</sup> Esse termo refere-se ao momento em que a professora promove uma série de atividades com as quais pretende motivar os seus alunos em relação aos conteúdos a serem trabalhados.

de uma semana. Eu contava com o apoio de uma professora de residência (estágio) que era a responsável por minha formação nesse período. Essa professora, às vezes, entrava na sala de aula e observava os momentos nos quais eu assumia as aulas, fazendo um comentário oral e escrito após as aulas que eu ministrava. Conferia os meus planejamentos e também os das colegas que faziam estágio na mesma escola que eu. A professora responsável pela sala de aula em que fiz estágio também fazia um comentário escrito das aulas que eu ministrava quando a professora de residência não estava presente. O comentário escrito de ambas as professoras era uma indicação do tipo excelente, muito bom, bom, atribuindo uma nota a critérios que já tinham sido previamente estipulados pela professora de residência, podendo acrescentar outras observações.

Após ter realizado o estágio, algumas questões inquietaram-me. Uma delas: o professor tem clareza de sua posição teórica quando dá aula? Essa inquietação surgiu quando percebi o quanto nós, alunas do professorado, estávamos longe das concepções e do trabalho que se realizava na escola; fundamentalmente, eu apontava à discussão teórica que nesse momento tinha Piaget como referencial na minha formação.

Uma outra questão foi pensar que eu, como professora, levaria em consideração a epistemologia da construção do pensamento (piagetiana) ao elaborar propostas para o meu grupo de alunos. No entanto, posteriormente, esses mesmos alunos teriam novas experiências com outras professoras que iriam por novos caminhos, por terem diferentes concepções. A questão de lidar com a diferença de pensamentos e de posicionamentos já estava sendo apontada por mim sem que eu percebesse.

Comentei essa última questão com uma professora do Professorado, e a resposta dela teve a ver com a idéia de uma semente, para mostrar que, mesmo sabendo das dificuldades e das condições da escola pública, valia a pena investir e colocar o nosso grão, nossa semente.

Hoje penso que foram essas observações os “meus primeiros ensaios para ser pesquisadora”, ainda sem sabê-lo. Os termos pesquisar e pesquisadora, não estiveram presentes na minha formação como professora. Seriam esses os meus primeiros intentos de ser pesquisadora?

Em dezembro de 1980, fiz o último exame para me formar professora, e, na semana seguinte, já tinha conseguido trabalho numa escola integral judaica, o primeiro como

professora formada: fui contratada para o ano letivo de 1981 como professora de 4a. série. Nessa escola, trabalhei oito anos. Lembro o meu interesse em colaborar com minhas colegas em questões de ensino e planejamento e de estarmos juntas desenvolvendo trabalhos para os nossos alunos.

Nessa escola, havia encontros semanais com a diretora, a vice-diretora e/ou a coordenadora, já que a equipe de gestão assumia, ao longo de cada ano letivo, algumas turmas para assim acompanhar o trabalho pedagógico das professoras responsáveis pelas mesmas. Esses encontros foram muito importantes para mim: permitiam que eu pudesse acompanhar com um *outro* os progressos e retrocessos do meu grupo e também de alguns alunos que eu acompanhava mais de perto. Só neste momento de escrita consigo enxergar que esse encontro também foi um momento de olhar para os avanços e retrocessos do meu grupo e meus. O encontro com minhas colegas e com uma das pessoas da equipe de gestão, semanalmente, foram experiências que marcaram a minha formação de professora e guardo isso como um dos meus *tesouros*.

Essa escola fazia parte da rede particular de ensino e também dependia de um Conselho Central de Educação que coordena todas as escolas judaicas da Argentina. Por esse motivo, mantinha relação com a escola ORT da Argentina (escola técnica que existe em outras partes do mundo). A ORT tinha também o chamado Departamento de Educação Criativa que contava com profissionais da educação “especialistas” em Ciências, Ciências Sociais, Informática. Esses especialistas faziam um trabalho direto nas diferentes escolas da rede escolar judaica, com eles planejávamos as atividades que se desenvolviam em outros espaços diferenciados da sala de aula: laboratório de Informática, de Ciências Naturais e de Ciências Sociais. Essa experiência foi muito rica para mim. Lembro-me especialmente de Adela pois foi nos encontros com ela que comecei a sonhar em entrar na Universidade para, algum dia, estar em alguma escola como coordenadora e ter encontros com as professoras, ter espaço para refletirmos juntas sobre a prática, sobre o planejamento, sobre as nossas concepções. Graciela Chemello era uma “especialista” em matemática contratada para fazer um trabalho na escola como um todo, além de manter encontros com cada umas das professoras. A questão era pensar como trabalhar as questões específicas da matemática com as crianças. A presença dessa especialista permitiu assinalar um caminho na escola em

relação à concepção do ensino da matemática e à metodologia utilizada nas diferentes séries.

Sempre fui reconhecida nessa escola. Fui professora na 3a., 4a. 5a. e 7a. séries. E trabalhando nessa escola, tive a possibilidade de ganhar uma bolsa de estudo para Israel, o que me proporcionou uma viagem para lá em 1984, com o propósito de realizar um curso de 20 dias sobre matérias relacionadas à América Latina.

Além disso, nesses anos cheguei a lecionar no período vespertino numa outra escola particular que não pertencia à rede escolar judaica.

### **3. O desejo de continuar estudando.**

Em 1985, ingressei na faculdade para fazer a Licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Filosofia y Letras da Universidade de Buenos Aires. Fazia o curso à noite e renunciei ao cargo da escola vespertina para ter mais tempo para estudar, permanecendo somente com um cargo. Nesse mesmo ano, conheci Daniel, hoje meu marido. Uma vida compartilhada... Em 1987 nos casamos. A nova vida começou...

Em 1985, houve greves no país por aumento de salário. E lembro que foi em 1983 que tivemos as primeiras eleições democráticas no país, sendo a primeira vez que exerci o meu direito de votar. Novos colegas entraram na escola e traziam discussões sobre a luta docente e eu começava a assumir uma outra posição, um lugar talvez mais político. O meu ingresso na Universidade foi desencadeador do início e do fim da minha relação com a escola judaica, mas são conflitos que prefiro guardar.

Assim, tive a oportunidade de trabalhar de manhã na prefeitura e à tarde continuava estudando na faculdade. O fato mais marcante da minha passagem pela Prefeitura foi ter conhecido a minha colega Mônica, com quem tive a possibilidade de trabalhar em conjunto e, além disso, compartilhar os nossos alunos das 6as. e 7as. séries.

Com meu ingresso na faculdade, minha cabeça, literalmente, “abriu-se”. Tive professores que me mostraram uma realidade mais ampla da educação, fazendo relações entre o cotidiano da sala de aula, a política, a economia, etc. Dentre todas as disciplinas que fiz, uma delas me permitiu mudar significativamente o olhar sobre a sala de aula<sup>14</sup>, agora

---

<sup>14</sup> Faço referência à disciplina Didática II. Destaco aqui a importância em minha formação da Profa. Dra. Marta Souto e da Professora Cláudia Lázaro.

olhar implicava olhar para o grupo, em que aluno-professor-conhecimento estavam em estreita relação. Foi a professora Claudia que marcou minha formação em relação ao modo de olhar para a sala de aula, para o grupo e sua dinâmica, e o que acontece além da aprendizagem, as análises do poder, da liderança, dos papéis, da comunicação, da linguagem, o que me despertou novamente a idéia de, após me formar, trabalhar como professora na universidade para formar futuros professores. A professora Claudia fazia parte da equipe de docentes liderada pela professora Marta Souto e foi com elas que conheci a escola francesa e a teoria da complexidade.

No curso dessa disciplina, a observação e o registro tinham um lugar privilegiado. A professora fazia o registro escrito de cada aula e, além disso, existia um rodízio entre nós, os alunos, sendo que em cada uma das aulas, dois ficavam responsáveis por fazer o registro escrito. Antes de finalizar a aula, os registros eram lidos para o grupo. As características do registro apresentado nessa disciplina eram diferentes do conhecido por mim até então pois tinha duas colunas: uma em que tentávamos colocar só o que observávamos e outra em que podíamos e deveríamos anotar nossas impressões, sensações, sentimentos. Posteriormente, os registros passaram a ter três colunas. Essa terceira coluna dava conta de um quadro teórico, trabalhado no percurso da disciplina, lugar de uma “reflexão possível” sobre a realidade observada, permitindo, assim, potencializar a compreensão do que acontecia no espaço da sala de aula. A experiência nessa disciplina mudou o meu olhar e acredito que esse olhar mais aprofundado enriqueceu-me quando comecei a relacionar a observação e o registro à reflexão.

Como parte da disciplina, tivemos que fazer uma observação em uma sala de aula de uma escola pública durante um dia. A idéia era refletir sobre o observado a partir do registro, mostrando uma possível compreensão sobre o observado. Enfatizo o termo “observado” porque a idéia era adentrar na sala de aula e observar, mas não participar, não intervir, não interagir na dinâmica. Hoje, consigo enxergar que a aprendizagem feita no percurso dessa disciplina marcou-me como pesquisadora, ainda que, na época, não me enxergasse como tal. Pesquisadora *silenciada, oculta, encoberta*. O termo pesquisa e pesquisadora, ainda na faculdade, não eram visíveis para mim e nem escutados por mim.

Com o título de licenciada (1992), consegui trabalho como professora de futuros professores na Escola Normal Nº 2 Mariano Acosta que, além de ensino primário e

secundário, tinha o Professorado para o Ensino Primário. Formar futuros professores era um dos meus grandes desejos profissionais. Trabalhei no professorado alguns anos.

Parece que as marcas da minha formação como professora falaram mais forte que a minha formação na universidade quando tive que ser professora de futuros professores. A primeira disciplina que ministrei foi “Planejamento, Condução e Avaliação da aprendizagem” e, com essa disciplina, veio à minha memória a professora Ludueña e suas aulas: o planejamento e o tecnicismo falavam forte, ainda que eu levasse para outras discussões. A diferença esteve nas propostas de avaliação que promovi, quando optei por avaliações do estilo das conhecidas por mim na universidade: provas a “libro abierto”, em que podíamos usar todo o material lido no percurso da disciplina. A questão era fazer relações, criar, desenvolver uma discussão a partir de um referencial já trabalhado com a proposta do professor. Lembro-me, até o dia de hoje, do gosto, do sabor, da delícia de ficar solta, de tecer, de fazer nós, de pegar alguns fios: a avaliação pareceu-me, de repente, uma criação.

Em julho de 1993, meu pai faleceu. Foi uma grande perda para mim. Lembro-me do seu sorriso, a boa pessoa que ele foi, sua honestidade, a confiança que depositava nos amigos.

Tive a experiência de ser dona (sócia) de uma pequena escolinha infantil. Não lembro o motivo dessa decisão, mas não foi uma experiência que guardo com carinho. Via-me como uma intrusa pois era minha primeira experiência com a educação infantil, ainda que tivesse formação e conhecimentos sobre isso. A minha falta de prática com crianças de ensino infantil colocava-me em uma posição incômoda. Perguntava-me: onde está a minha experiência de professora de educação infantil? Com que legitimidade eu iria fazer propostas para as professoras? O meu lugar de diretora/dona era um lugar próprio<sup>15</sup> e não construído, um lugar de poder. Difícil lidar com essa questão. Por outro lado, percebia o quanto eu estava perdendo por estar fora da educação oficial, sentia falta de crescimento em nível profissional. Por essa época, eu já tinha dois filhos, Nicolás e Javier, uma grande alegria na minha vida.

Em 1997, decidi voltar à escola de ensino primário e fui para uma escola da rede escolar judaica, diferente daquela em que havia trabalhado anteriormente. Um novo projeto

---

<sup>15</sup> Sobre essa questão problematizo no capítulo 3.

pedagógico ia ser implementado nesse ano, e então, considerei que valeria a pena voltar à escola com uma proposta diferente. Foi assim que conheci o projeto pedagógico que, posteriormente, transformou-se em objeto de estudo da minha pesquisa de mestrado.

#### **4. A imigração.**

Em maio de 1998, desvinculei-me dessa escola pois, meu marido recebeu uma proposta de trabalho da empresa em que tinha ingressado há alguns anos, a qual lhe ofereceu uma transferência para Campinas, Brasil. Um novo projeto familiar apareceu. A viagem para o Brasil foi marcada para julho de 1998. Antes de aceitar a proposta, viemos com Daniel duas vezes a Campinas para conhecer a cidade, visitar escolas para nossos filhos, ver casas onde morar, e saber que possibilidades de estudo eu poderia ter. Foi assim que conheci a Unicamp. Finalmente, aceitamos a proposta de trabalho.

Trâmites, certificados, passaportes, mudança e várias coisas para definir rapidamente. Depois das despedidas de familiares e amigos, e das sensações que passavam da alegria à tristeza, chegamos ao Brasil nas férias de inverno. Fomos muito bem recebidos. Meus filhos começaram as aulas sem falar nenhuma palavra em português e logo adaptaram-se rapidamente na escola.

Em agosto de 1998, eu já tinha apresentado meu projeto de pesquisa para o curso de mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp e estudado o material bibliográfico indicado para a prova. Na Unicamp, conheci o professor Luis Enrique Aguilar, compatriota, que me ofereceu sua ajuda quando havia acabado de chegar. Marina e Nadir foram muito atenciosas em relação às questões de trâmites de que eu precisava.

Só que nem tudo estava sob controle, pois não me apresentei no dia marcado para a prova por uma confusão. Tentei outra vez no ano seguinte. Comecei a freqüentar uma disciplina como ouvinte no segundo semestre de 1998. Entrando e saindo da faculdade, observei que, em alguns painéis, apareciam solicitações de “auxiliar didática”. Decidi “bater às portas” do Curso de Pedagogia para saber o que seria isso. Quem me recebeu foi a professora Roseli Cação Fontana, uma das responsáveis pelo curso. Ela explicou-me para quem era destinada essa oferta, mas disse-me que, se eu quisesse, poderia acompanhar o trabalho dela na sala de aula. Assim, fui “auxiliar didática voluntária” em duas disciplinas da graduação: "Didática - Teoria Pedagógica" e "Metodologia do Ensino Fundamental",

durante 1999. Essa experiência marcou o meu primeiro contato com a formação dos futuros professores e com a educação no Brasil.

Em 1999, prestei o processo seletivo pelo Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE), fui aprovada e ingressei no mestrado no ano letivo de 2000. Minha orientadora foi a professora Vera Lúcia Sabongi De Rossi. Lembro-me de nossos encontros na sua sala regados a balas, papéis, livros, rascunhos, afeto, cumplicidade. Nossas primeiras conversas trataram sobre como abordar o projeto apresentado por mim, já que a proposta era fazer um estudo de caso na última escola onde tinha sido professora, e já sabendo da negativa da escola para pesquisar, mas não para me oferecer informação.

Teríamos que reformular o projeto. A professora Vera propôs-me conhecer/rastrear a imigração judaica na Argentina evidenciando a importância que a educação tinha/tem dentro dessa comunidade. Eu, como professora, interrogava-me sobre o porquê da implementação do novo Projeto na última escola onde tinha trabalhado. A professora Vera propunha-me fazer, também, um estudo de longa duração, percorrer a educação dessa comunidade desde a chegada dos primeiros imigrantes até quase fins dos anos 90. Para conhecer sobre a imigração judaica na Argentina, viajei para Buenos Aires: comprar livros, manter entrevistas, procurar documentação. Regressei com um monte de livros sobre a imigração judaica na Argentina. Lembro que perguntei para a professora Vera “o que é que vou fazer?” A resposta dela foi: “vai ler” e eu ainda lhe perguntei “por quê?”. Vera estava certa, eu tinha que ler. Por quê? Soube a resposta quando ela contou, no dia da defesa, para todos os presentes, que me levar à imigração era me fazer reencontrar a minha história, e ela lembrou o dia em que eu entrei na sua sala e falei: “Vera, eu encontrei os meus avós”. A questão da pesquisa e de sua relação com as questões de nossa vida ficaram evidentes no começo, muito mais para a professora Vera do que para mim mesma.

No momento da qualificação, a professora Olinda Noronha disse-me que eu tinha que escrever sobre as dificuldades e caminhos que tive que percorrer para achar toda a documentação primária que deu sustento ao meu trabalho. Aprendi que, como pesquisadores, temos que relatar nossas dificuldades.

Na defesa, a professora Vera apontou uma questão que, naquele momento, eu não conseguia enxergar e que hoje tem sentido para mim. Ela perguntou-se e perguntou-nos se a metodologia que tanto estávamos procurando não seria escutar as sugestões de todos os

*outros* que nos acompanhavam no trabalho de pesquisa, indicando ainda que o trabalho de pesquisa pareceu, assim, um trabalho coletivo. Apontou também a dificuldade de poder escrever todo esse processo porque, além das vozes que aparecem registradas no papel, também existem as vozes que ficam na nossa memória. Em resumo, a professora Vera estava mostrando como dar conta de todo esse processo de pesquisa. Estaria ela apontando, também, para o *sujeito coletivo* sem que eu percebesse?

Como na escrita deste memorial, tenho como pretensão dar visibilidade a minha constituição como pesquisadora, vou trazer alguns aprendizados realizados em algumas das disciplinas cursadas.

Participando da disciplina da professora Corinta Geraldi, “Epistemologia e Pesquisa em Educação”, meu olhar começa a se abrir com autores que até então eram desconhecidos para mim: Boaventura Santos, Chalmers, Larrosa, Tadeu Silva, Calvino, Chauí, dentre outros. Foi nessa disciplina que conheci também o professor João Wanderley Geraldi, participando de uma aula sobre Ginzburg e o paradigma indiciário. Eu não me conformava com o fato de não poder estar na escola olhando o que nela acontecia realmente com o Projeto. As discussões entre o macro e o micro começaram a aparecer nos encontros com a professora Vera. Eu não poderia olhar o que de fato acontecia na escola e os documentos iriam ser a força do meu trabalho. Parecia que eu só me acalmava quando a professora Vera me falava: o Ginzburg pesquisa com documentos.

A professora Corinta tinha solicitado que fizéssemos um registro de nossa prática. Como eu não trabalhava nesse momento, ela sugeriu que eu fizesse a observação da prática de uma colega da sala, que iria fazer a sua observação e depois compararíamos os olhares das duas diante da mesma situação. Em função de minhas experiências anteriores, entrar na sala de aula implicava só observar, desconsiderando a idéia de falar ou participar. Apresento parte de um escrito feito como auto-avaliação da referida disciplina e que diz respeito à experiência de ter entrado na sala de aula da minha colega. Ter redescoberto este texto em 2006 tem sido um **achado** para mim:

ESP9 <sup>16</sup> : Auto-avaliação apresentada na disciplina “Epistemologia e Pesquisa em Educação”, (2000).
---

---

<sup>16</sup> A partir de agora passarei a usar os códigos dos dados da pesquisa descritos no inventário (Anexo I) ao final deste texto.

Por isso quando eu fui à sala da Tânia eu não sabia muito bem o que fazer. Tinha um jeito de olhar como observadora. Na sala de Tânia decidi que poderia registrar tudo o que pudesse e participar se desse para participar. O fato de Tânia ser minha amiga não interferiu nos registros que eu fiz. Acho que esse momento de observação de campo foi um momento de aprendizado para mim, foi o dar-me a possibilidade de poder interagir com a Tânia, de ter conversas com alguns dos seus alunos, de ajudar algum aluno e de não deixar de ter sido fiel aos registros por ter interagido. Também foi a primeira vez que eu fiz um retorno de uma observação. Achei muito importante, pois Tânia teve a possibilidade de ler o registro e, segundo a fala dela, **tive a possibilidade de olhar coisas dela que ela mesma desconhecia.**

Hoje, percebo a importância da seguinte fala de Tânia: “a possibilidade de olhar coisas dela que ela mesma desconhecia”. Esta frase guarda estreita relação com alguns conceitos que trago para discutir neste trabalho: alteridade e exotopia.

No primeiro semestre de 2000, participei da disciplina ministrada pela professora Roseli Cação Fontana. Com ela, retomei as leituras de Vigotski, já conhecido por mim na Argentina e iniciei as leituras de Bakhtin. A partir dessa disciplina, tive a possibilidade de assistir ao filme “A maçã” e logo fiz um breve texto sobre o que tinha acontecido comigo a partir desse filme. Compartilhei esse texto com a sala e a professora sugeriu que o mesmo poderia ser parte do meu memorial. As questões da pesquisa e da vida começavam a aparecer em alguns textos escritos por mim.

Particpei do PED (Programa de Estágio Docente na Atividade Supervisionada) no primeiro semestre de 2001. Fui estagiária da disciplina “Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental” na Graduação, acompanhando o trabalho do professor Guilherme do Val Toledo Prado. Sendo estagiária, decidi fazer o registro escrito das observações no meu caderno de anotações, colocando o que conseguia enxergar a partir do “aprendizado” que havia tido em minha formação universitária na Argentina. Foi nesse espaço que surgiu a idéia de escrever para o *outro*, para o professor<sup>17</sup>. Escrever para o professor implicava dialogar com o *outro* através da escrita. Nessa “conversa escrita”<sup>18</sup> que iniciei, ia colocando certas questões que tinham aparecido na aula e que eu considerava importantes destacar na “conversa”, para concordar, confrontar, interrogar, sugerir. O

---

<sup>17</sup> Para ampliar esta experiência ver Chalu (2005).

<sup>18</sup> Expressão cunhada por mim, para explicitar a idéia de um diálogo interno, meu parceiro de conversa está presente como imagem e o ‘diálogo’ passa a ser narrado e escrito por mim.

professor entendeu a importância dos meus escritos e fez o seguinte comentário: “da importância de ter uma observadora, do retorno que o outro me dá, do deslocamento”.

Só hoje percebo que as “conversas escritas” para o professor Guilherme, naquele momento, foram elaboradas sem lembrar a importância apontada por Tânia quando recebeu a observação registrada por mim. Por que será que ficou tão guardada (OCULTA) na minha memória a importância que teve para Tânia ter tido a oportunidade de ler as minhas observações? Por que só agora consigo enxergar que esse retorno para Tânia poderia ter sido o *início de uma prática de pesquisa*?

## **5. Depois do mestrado.**

Em 2003, depois do Mestrado, procurei, na mesma instituição, um espaço que discutisse a formação dos professores, tema que me inquieta desde a formação inicial. Como ouvinte, fiz uma disciplina ministrada pela professora Maria Teresa Egler Mantoan, iniciando um processo de leitura e releitura que me permitiu ter mais uma vez um outro olhar: Morin, Maturana, Alves, Najmanovich, Certeau, dentre outros.

Em uma outra disciplina que eu cursava como ouvinte, uma colega, Renata, convidou-me a participar do Grupo de Terça<sup>19</sup> do GEPEC. Comecei a frequentar o grupo em abril de 2003. Fui, aos poucos, entendendo o movimento do grupo, constituído pelas observações de cada um dos participantes e percebendo o que provocavam em mim essas observações, fazendo-me pensar. Foi nesse espaço, nesse contexto, que notei que minhas inquietações, eram também as de outros colegas, professores e pesquisadores. Assim, também percebi que uma questão deixada em aberto na minha dissertação também apareceu nesse grupo: um particular interesse pela constituição dos grupos nas escolas.

---

<sup>19</sup> O Grupo de Terça é um grupo instituído a partir de 1998, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. O grupo caracteriza-se por ser um espaço aberto, sem restrição, do qual participam professores, estudantes, pesquisadores.

## Capítulo 2

### Qual é a minha aventura?

“Experimentar novos caminhos, sem exigir que já estejam prontos antes de serem percorridos é aceitar toda ação como uma aposta ética”.

João Wanderley Geraldi

#### 1. No início do caminho.

Sou professora, pesquisadora, narradora... Uma professora afastada de uma escola particular de ensino fundamental desde maio de 1998 em Buenos Aires, Argentina. Professora que decide voltar para uma outra escola, uma escola pública de ensino fundamental, em agosto de 2003, em Campinas, Brasil. Mas desta vez, para entrar na escola como pesquisadora. Para compreender o interesse de me inserir na escola explicito algumas marcas que me levaram a essa busca.

Marca 1. Minha última experiência como professora, em uma escola particular judaica da cidade de Buenos Aires, Argentina, possibilitou-me conhecer e levar à prática escolar, na sala de aula, um projeto pedagógico que trazia como valores a autonomia dos alunos como estudantes, a democracia na sala de aula e o reconhecimento do direito de sermos diferentes, considerando que é um dever da escola dar conta da heterogeneidade presente na sala de aula. Alguns dos meus questionamentos acerca da implementação do projeto tinham a ver com o controle por parte da direção, vivenciado por mim na realização dos meus trabalhos. Eu, então, perguntava-me até onde ia nossa autonomia. Aquele Projeto Pedagógico transformou-se, posteriormente, em objeto de estudo de minha pesquisa de Mestrado<sup>20</sup>. Como resultado dessa pesquisa, aponto as contribuições que o Projeto traz quando da consideração da singularidade dos nossos alunos mostrando propostas e estratégias de intervenção que consideram essa questão. Por outro lado, obtive uma compreensão histórica do Projeto e das causas que levaram à sua implementação. Mas, a partir da minha experiência como professora e dos estudos realizados a partir da pesquisa,

---

<sup>20</sup> “Ensino para a Diversidade: o projeto pedagógico das Escolas Judias de Buenos Aires, Argentina, 1997” (2002). Dissertação orientada pela Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi, Faculdade de Educação, Unicamp.

ficou claro, para mim, onde é que ficava o poder e a participação dos professores na construção do projeto político pedagógico dessa escola.

Marca 2. Como já explicitado, participei do Programa de Estágio Docente na Atividade Supervisionada (2001), na disciplina Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental<sup>21</sup>. No percurso da disciplina, os alunos que já eram professores faziam referência às dificuldades enfrentadas por eles quando propunham um trabalho para o grupo de professores na escola onde atuavam. O professor da disciplina sempre fazia referências à necessidade de, na sociedade, pensarmos no coletivo, especialmente quando deparamos com uma sociedade capitalista em que prima o individualismo. Imprimiu-se em mim uma observação do professor, que registrei em meu caderno de anotações da disciplina:

CP13 - Caderno de anotações PED, 16 de maio de 2001.  
O salto é coletivo, não é individual. Se eles querem o individual eu vou querer só o coletivo.

Essa disciplina promoveu a reflexão sobre a importância de mobilizar o coletivo para favorecer mudanças, seja na escola, seja na sociedade. Lendo alguns dos registros feitos por mim, revejo:

CP13 - Caderno de anotações PED, 23 de maio de 2001.  
Penso que seria interessante observar como se dá o trabalho coletivo no interior das escolas - falo de aprofundar mais ainda a análise e olhar a conformação, a constituição do coletivo na escola.

Marca 3. Ao participar do Grupo de Terça, percebi que, nas interlocuções estabelecidas nos encontros, uma questão inquietava e aparecia com frequência. Tenho registradas algumas falas dos colegas do Grupo de Terça:

CP14 - Caderno do Grupo de Terça.  
22 de abril de 2003  
Como fazer de um grupo de 60 professores um fazer juntos?

20 de maio de 2003  
Discutir coletivamente.  
Nós precisamos discutir coletivamente a organização enquanto professores de educação, para compreender até que ponto se trabalha coletivamente no cotidiano.  
Onde ficam os movimentos coletivos? Nós, como professores, como nos vinculamos em relação ao coletivo?  
Analisar a escola como espaço coletivo.

<sup>21</sup> Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

O tema do grupo, do trabalho coletivo e da gestão na escola, aparecem nas minhas reflexões e também em alguns espaços dos quais comecei a participar. Em função desse interesse, surgiu o tema do projeto da pesquisa de doutorado, apresentado no processo seletivo de 2004, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) na Faculdade de Educação da Unicamp. Esse projeto guarda sentidos que descrevo agora. Como professora, nunca tive a possibilidade de vivenciar o que é constituir o coletivo em uma instituição escolar e de construir um projeto pedagógico coletivamente. Da última experiência como professora, observei que o Projeto Pedagógico da escola vinha de cima para baixo. Então, eu me perguntava: o que seria de fato construir, participar e decidir em relação à construção de um projeto político pedagógico? Como seria a constituição do coletivo em um sistema em que, na política pública de educação, tem-se um favorecimento do trabalho coletivo e dos espaços de formação dentro da escola? Quais as condições necessárias para que o projeto se concretizasse?

Pela experiência como professora, vislumbrava algumas pistas e sinais (GINZBURG, 1989) sobre o que seria *viver* o trabalho coletivo na escola. Essas pistas indicavam, fundamentalmente, possibilidades de exercitar outras formas de participação e gestão na escola.

Acredito que os discursos das políticas públicas que favorecem a formação do trabalho coletivo na escola, quando descem/chegam/instalam-se na escola, são recriados pelos sujeitos da escola. Quando penso na possibilidade de recriação, estou sugerindo e acreditando que a escola seja um espaço de possibilidade de produção de novos sentidos. Por isso me perguntei: quais os sentidos que assume a política pública de formação (da SME de Campinas) quando chega à escola?

Em função disso, no início do desenvolvimento da pesquisa, o projeto original procurava atravessar uma ponte, partindo do discurso político sobre a formação continuada, indo até o *espacotempo* de formação na escola procurando, nessa passagem, nessa brecha, uma compreensão dos processos de apropriação da política de formação pelo coletivo da referida escola.

Trago dois conceitos trabalhados por Gallo (2007), já que os mesmos são importantes para pensar no movimento do macro e do micro, e o autor traz a idéia de

educação maior e de educação menor<sup>22</sup>. A primeira é produzida no campo da macropolítica e da gestão, espaço onde se analisam, organizam e implementam metas, regras, planos, etc. A educação menor é desenvolvida pelos professores na solidão de sua sala de aula, fora da sala de aula, nas relações e nos acontecimentos do cotidiano da escola, além das políticas e determinações legais.

No campo da macropolítica, o estriamento<sup>23</sup> do espaço é a definição de regras, protocolos, formas de ação, que permitem controlar todo um processo (Parâmetros e Diretrizes Curriculares, dos Planos Decenais de educação, dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas). No campo da micropolítica, a educação menor opera pelo alisamento do espaço, que implica o livre fluxo da criação, “é por isso que, embora não haja oposição entre educação maior e educação menor, não raro a educação menor constitui-se como espaço de *resistência* aos atos de educação maior” (GALLO, 2007, p. 28-29). Como aponta o mesmo autor, é bom lembrar que

a educação menor pode ser capturada pela educação maior e ser estratificada, estriada, engessada. Mas como vimos que o cotidiano opera na ordem do acontecimento, isto é, do inesperado e do inusitado, as fugas sempre acontecem e o estriamento nunca consegue ser total e absoluto (p. 29).

Penso que o jogo proposto por Gallo seja interessante para pensarmos na apropriação, por parte dos sujeitos da escola, da política de formação instituída pela SME.

A minha intenção no projeto original de pesquisa era analisar e compreender o processo de formação de uma equipe de professoras, direção e orientação pedagógica, considerada como um coletivo, atuando em um contexto institucional, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva<sup>24</sup>”, da Prefeitura de Campinas, SP. Pretendia analisar, neste estudo, o *espaçotempo* dedicado às horas de Trabalho Docente Coletivo (TDC) de 1a. a 4a. série.

---

<sup>22</sup> A conceituação de Gallo (2007) sobre educação maior e menor deriva de um texto de Kafka sobre literatura menor, sendo que Deleuze e Guattari potencializaram essas relações entre o maior e o menor. Estes últimos afirmam que a literatura menor não é a criação de uma língua menor, mas a apropriação de uma língua maior por uma minoria: “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. Portanto, a literatura menor não se constitui numa oposição ou numa negação à literatura maior, mas é marcada por um outro uso da língua, pela criação de outras regras, pela marginalização da língua” (p. 27).

<sup>23</sup> O autor trabalha os conceitos de estriamento e alisamento a partir de Deleuze e Guattari (Mil Platôs).

<sup>24</sup> Os motivos da escolha por essa escola serão considerados posteriormente (capítulo 3).

A escola referida está instalada no bairro Jardim Londres, na zona nordeste do município de Campinas, SP. Localiza-se em um pequeno terreno, em um edifício térreo e é considerada uma escola pequena para os padrões da Rede Municipal de Educação de Campinas. A escola dispõe de cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de vídeo, a sala da diretora e vice-diretora, a sala da orientadora pedagógica e a sala da secretaria; uma copa, uma cozinha, um refeitório, duas quadras de esportes descobertas, tendo espaço verde nos fundos da escola e quatro banheiros. Acolhe aproximadamente 500 crianças, divididas em 15 turmas, que ocupam as cinco salas de aulas, nos três períodos de funcionamento: período da manhã (das sete às 11 h.), período intermediário (das 11 às 15 h.) e o período vespertino (das 15 às 19 h.). No período noturno, funcionam as classes de ensino de jovens e adultos.

No fim de 2005, seu quadro funcional estava composto por uma diretora, uma orientadora pedagógica, oito professoras de 1a. a 4a. série; 10 professores de 5a. a 8a. série; duas professoras de educação especial e três professores substitutos contínuos; uma inspetora de alunos e duas assistentes administrativas; três funcionárias readaptadas prestando serviços na secretaria, duas profissionais readaptadas na biblioteca (uma professora e uma funcionária) e uma professora readaptada no laboratório de informática educacional (LIED); cinco serventes, três guardas e três merendeiras.

Acerca do *espaçotempo* de reflexão coletiva que eu pretendia conhecer (TDC), no mesmo projeto, explicitarei algumas considerações que obtive a partir da leitura do *Diário Oficial de Campinas*. Na resolução conjunta da SME/FUMEC N° 03/2003, fica regulamentado o espaço do Trabalho Docente (TD) como espaço formativo, de elaboração do pensamento e de fortalecimento da equipe pedagógica, entre outras considerações. Segundo essa resolução, o TD deve ser composto por:

- a) O Trabalho Docente Coletivo (TDC) deve ser realizado durante 02 horas/aula semanais consecutivas, coordenadas pelo Orientador Pedagógico, ou na sua ausência, por um professor eleito pelo grupo como coordenador da reunião.
- b) O Trabalho Docente Individual (TDI) é destinado ao atendimento de dúvidas de alunos, aulas de reforço, atendimento a pais de alunos etc. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2003a, p. 6).

Considere alguns aspectos do contexto político da cidade: o Partido dos Trabalhadores (PT) tinha assumido o Governo Municipal de Campinas pelo período de 2001-2004. Assim, propunha-me também a conhecer as propostas da Secretaria Municipal de Educação, quais as idéias centrais em relação à escola pública e, fundamentalmente, qual a política educativa implementada em relação à formação continuada dos professores e qual o valor atribuído ao trabalho coletivo na escola a partir das políticas públicas da SME.

A questão que orientava o meu projeto de pesquisa podia ser resumida pela seguinte consideração de Spósito (2001)

Não há canal institucional que venha a ser criado no sistema público de ensino que, por si só, transforme a qualidade da educação pública, se não estiver pressuposta a possibilidade de redefinição e se não existir uma vontade coletiva que queira transformar a existência pedagógica concreta (p. 54).

Inserir-me no cotidiano da escola, especificamente no TDC, tinha como objetivo conhecer e compreender quais as reflexões que surgiam a partir do relato das professoras sobre suas práticas. Procurava perceber, nesses intercâmbios e diálogos, como de fato acontecia a formação naquele Grupo, no TDC de 1a. a 4a. série.

Para entender o cotidiano da escola referida, aponte a abordagem da escola desde a concepção de Rockwell e Ezpeleta (1986). As autoras questionam a existência de um tipo de abordagem que se baseia em categorias sociais para observar a escola e a partir das quais se pretende indicar o que na escola não existe, procurando, assim, as deficiências e carências da escola, a “patologia” da escola. As autoras apontam a necessidade de perceber a realidade da escola na sua “positividade”, no sentido do existente. Assumir como pesquisadora essa concepção implicava entrar na escola e olhar o que nela existe, vendo a escola em si mesma, considerando o que nela acontece.

Mesmo sabendo que as escolas fazem parte de um movimento maior, movimento que surge ao considerar a história, as relações sociais, o sistema educacional, e ainda considerando as histórias nacionais e regionais nas quais as escolas estão inseridas, é importante reconhecer que elas não são iguais e que cada escola tem a sua singularidade. Segundo Rockwell e Ezpeleta (1986), essas versões particulares de cada uma das escolas têm a ver com a idéia de “construção social da escola”, realizada anonimamente por cada um dos sujeitos que fazem a história da escola cotidianamente.

Rockwell e Ezpeleta (1986) consideram que as teorias tradicionais têm trabalhado a partir de uma história documentada, segundo a qual a escola aparece como instituição “homogênea”, no sentido que ela se repete em todos os lugares e que nela se reproduzem os mesmos sistemas de valores. Para as autoras, “coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida” (p. 13). Captar a história não documentada implica perceber como as professoras, os alunos e os pais apropriam-se dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a sua escola.

Ao considerar a história não documentada e tentar compreender como é que os sujeitos apropriam-se das regulamentações na escola, considere oportuno relacionar com algumas considerações de Michel de Certeau (2002): “sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (p. 19). O autor propõe explicitar as “combinatórias de operações” que compõem “uma cultura” para mostrar e dar a ver os “modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (p.38).

A idéia de homogêneo e heterogêneo também aparece em Certeau (2002), quando o autor resiste à idéia da cientificidade dada pelo número, pelos quadros, pelas porcentagens, já que com isso se perde a heterogeneidade: “a enquête estatística só ‘encontra’ o homogêneo. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os ‘patchworks’ do cotidiano” (p. 46).

Na procura de referenciais que abordassem o cotidiano, nesse projeto original, optei pelo trabalho desenvolvido por Oliveira e Alves (2002); autoras interessadas pela pesquisa no/do cotidiano da escola (paradigma da complexidade). Elas filiam-se à linha das pesquisas desenvolvidas pela equipe de Ezpeleta e Rockwell, além de considerar como referências importantes dentro da pesquisa do cotidiano da escola as posições de Edgard Morin, Boaventura Santos e Michel de Certeau.

Alves (2002) considera que “como a vida, o cotidiano é um ‘objeto’ complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo” (p. 15). A mesma autora explicita quatro aspectos e/ou movimentos necessários a serem realizados pelo pesquisador para

compreender a complexidade do cotidiano da escola. O primeiro aspecto exige do pesquisador que comece a sentir o mundo e não só olhá-lo do alto ou de longe. É preciso, por parte do pesquisador, “um mergulho com todos os sentidos” (p. 15), o que implica estar atento a tudo o que nele se passa, se acredita, se repete, se cria. Implica ter um total envolvimento com os sujeitos pois, como diz Alves (2002), “só assim conseguirei entender o que o usuário destes *espaçostempos* fabrica com os objetos de consumo a que tem acesso e que redes vai tecendo no seu viver cotidiano, que inclui pessoas e objetos” (p. 21).

Um segundo movimento apontado por Alves (2002) é “virar de ponta cabeça” (p. 15). Considerando que os fatos e as questões a serem analisados/respondidos são complexos, é preciso inverter o processo de pesquisa aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar (as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc.), será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e complexas relações. Citando Morin (1995), Alves (2002) observa que a complexidade “exige uma posição teórico-metodológica, em criação, na qual preciso ser capaz, [...] de unir noções/conceitos/teorias que se afastam entre si e que estão separados e catalogados em compartimentos estanques” (p. 25).

Um terceiro aspecto é “beber em todas as fontes” (ALVES, 2002, p. 15). Pesquisar o cotidiano implica ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, ou seja, buscar outras fontes, antes consideradas dispensáveis e até suspeitas.

Por último, segundo Alves (2002), temos que transmitir o que for aprendido, produzindo outras formas de escrever: “narrar a vida e literaturizar a ciência” (p. 16). Isso implica pensarmos em uma escrita que se expresse em múltiplas linguagens, que não obedeça à linearidade; que teça uma rede de diversos fios; que pergunte muito mais do que dê respostas; que duvide no próprio ato de afirmar; que diga e desdiga

Como aponta Oliveira (2002), o trabalho de pesquisa no/do cotidiano pretende captar as maneiras de fazer, estilos de ação dos sujeitos reais, operações realizadas nas escolas, por professores e alunos nos usos “astuciosos” e clandestinos, invisíveis; abandonar “a busca da visibilidade ‘panóptica’ de uma escola abstrata, vista do ‘alto’” (p. 50).

Esses autores acompanharam-me e possibilitaram-me pensar na escola, foram essas lentes que me permitiram refletir sobre o cotidiano da escola. Mas, ao entrar na escola, outras questões surgiram e outras lentes tive que procurar.

## **2. No percurso: a *vida* na escola, buscando outros caminhos.**

A entrada na escola aconteceu em agosto de 2003. A seguir, faço uma breve referência aos caminhos percorridos na escola:

### \*O Trabalho Docente Coletivo (TDC).

Anteriormente, foram explicitadas as características deste *espaçotempo*. Aponto, aqui, a organização desse espaço de reflexão coletiva na escola.

Em 2003, o Trabalho Docente Coletivo estava subdividido em dois grupos: o TDC de 1a. a 4a. série e o TDC de 5a. a 8a. série. Importa dizer que optei por acompanhar só o TDC de 1a. a 4a. série.

Os encontros de TDC (1a. a 4a. série), em 2003, eram coordenados pela orientadora pedagógica e participavam dele as professoras das 1as às 4as séries. Destaco que dos TDCs também participavam as professoras de Arte, de Educação Física, de Educação Especial, a diretora e a vice-diretora da escola. Ao longo de 2004, o TDC teve as mesmas características e a coordenação continuou sendo da orientadora pedagógica.

A partir de 2005, o TDC de 1a. a 4a. série foi subdividido em dois grupos. Esse fato teve a ver com as dificuldades apontadas pelas professoras de compatibilizar os horários de trabalho. Assim, o TDC de 1a. a 4a. série ficou constituído da seguinte forma: TDC (1), constituído pelas professoras de 3as e 4as séries; TDC (2), constituído pelas professoras de 1as. e 2as séries. As professoras que participavam do TDC (2) optaram pelo rodízio na coordenação. As professoras de Arte, Educação Física, Informática, Educação Especial, decidiam sua participação nesses encontros em função de suas possibilidades de horários. Assim, em 2005, participei de dois espaços de TDC, (1) e (2).

### \* O Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização (GA).

Foi um Grupo de Trabalho proposto a partir do início do ano letivo de 2004 pela Secretaria Municipal de Educação<sup>25</sup> de Campinas. A implementação desse grupo trazia a idéia de um trabalho de formação das professoras de 1a., 2a. e 5a. séries, dentro do espaço da mesma escola, com vistas a reduzir o número de retenções de alunos com dificuldade de aprendizado. Na escola, a proposta foi aceita inicialmente pelas professoras das 1as. e 2as séries; junto com a orientadora pedagógica, a diretora da escola também fez parte do grupo a partir de maio de 2004. O encontro acontecia semanalmente durante duas horas/aula semanais consecutivas. Acompanhei o grupo e dele participei desde o segundo encontro, março de 2004, até o último encontro do Grupo em dezembro de 2005.

A partir de 2006, as professoras das 1as e 2as séries, decidiram deixar em suspenso esse *espaçotempo*. A decisão teve relação com uma nova política<sup>26</sup> que iria ser implementada pela nova Secretaria de Educação de Campinas (2005-2008), que implicava dar início, a partir de 2006, de forma gradual, à implementação da escola de ciclos dentro da rede. As professoras do Grupo estariam envolvidas nessa mudança e nesse sentido optaram por fazer um curso anual oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, com o intuito de tentar resolver questões relacionadas com a escola de ciclos. Mais uma vez, a idéia das “políticas da descontinuidade” (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 2001) fazendo um corte, uma ruptura, em um processo de formação que estava acontecendo na escola.

\* A sala de aula: acompanhamento do trabalho pedagógico de duas professoras.

Acompanhei o trabalho pedagógico de duas professoras na sala de aula no ano letivo de 2004. Entrar na sala de aula não estava dentro de minhas intenções no projeto

---

<sup>25</sup>A SME assegurou 2 horas/aula semanais como suplementação da jornada para dedicar-se às especificidades do trabalho pedagógico (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2003b, p. 9). Posteriormente, aprofundo meu estudo sobre esse Grupo.

<sup>26</sup>Em 2006 não existe, como política de formação da Secretaria Municipal de Educação, o Grupo de Trabalho sobre Alfabetização, que tinha sido possibilitado em 2004, pela gestão anterior (2001-2004). Com a nova gestão (2005-2008), as professoras tinham a opção de continuar desenvolvendo as atividades realizadas no GA em carga horária específica denominada Trabalho Docente em Projetos (TDPR) uma vez que nesta carga previa-se aos professores a possibilidade de fazer cursos tanto dentro como fora da escola. As professoras da referida escola optaram por fazer cursos promovidos pela SME, fora da escola, porque a nova gestão colocou a ênfase na valorização de certificação que já se relacionava às alterações no Plano de Cargos e Salários (no referido Plano a progressão na carreira fica condicionada a vários fatores, inclusive à titulação). A opção das professoras também estava relacionada com a possibilidade de integração com profissionais de outras escolas para compartilhar os conhecimentos que estavam sendo produzidos, sobretudo em relação à implementação gradual dos ciclos nas escolas dessa rede.

original de pesquisa apresentado no GEPEC. A entrada na sala de aula foi uma sugestão colocada pelo orientador, o professor Guilherme do V. T. Prado. Motivos? Acredito que o foco tenha sido olhar as relações estabelecidas entre o movimento do trabalho em grupo e suas implicações para o trabalho individual na sala de aula das professoras. Acompanhei o trabalho da professora Clarice, responsável pela 4a.B. Também acompanhei o trabalho da professora Mônica, responsável pela 2a.B.

Distanciei-me. Nesse momento não estava muito claro para mim o sentido de entrar na sala de aula; a questão que me inquietava tinha a ver mais com a constituição do grupo de professoras e como, a partir dele, seria possível desenvolver um trabalho coletivo.

Aceitei, porém, a sugestão do orientador, ainda sabendo que essa decisão implicaria acrescentar tempo e trabalho à minha pesquisa. Até então eu nunca tinha entrado em uma sala de aula de ensino fundamental no Brasil e hoje penso no quanto isso possibilitou a minha constituição como pesquisadora na escola, pois estava perto das crianças e via a diversidade tanto dos alunos como das professoras. Hoje, acredito que o fato de ter estado na sala de aula deu outras direções ao trabalho de pesquisa e abriu possibilidades para compreender o sentido da formação na escola.

O fato de entrar na escola no lugar de pesquisadora fez surgir em mim algumas inquietações: o que seria, de fato, fazer pesquisa *na* escola? Como ocupar o lugar de pesquisadora? Para que e por que fazer pesquisa *na* escola? Essas questões refletiram a urgência de compreender o meu lugar da enunciação: “de onde pensamos? Para que conhecemos? Como estamos, existencialmente, no conhecimento que construímos? Será que o conhecimento nos enriqueceu enquanto sujeitos?” (ZEMELMAM, 2004, p. 467) .

Essas inquietações ficaram ainda mais evidentes quando, a partir da elaboração do meu memorial de pesquisa<sup>27</sup>, decidi narrar a experiência de ter sido pesquisadora na escola. A proposta da elaboração de um memorial de pesquisa surgiu no GEPEC<sup>28</sup>, no fim de 2004. A produção dessa narrativa daria visibilidade aos acontecimentos significativos para nós, estudantes-pesquisadores, acerca de aspectos relativos ao processo e/ou desenvolvimento de nossas pesquisas. Decidi narrar um percurso muito significativo para mim, o da minha

---

<sup>27</sup> CHALUH, Laura Noemi. Como me constitui pesquisadora estando na escola. Campinas, [s.n.], 2005.

<sup>28</sup> A proposta foi colocada para o grupo de estudantes-pesquisadores do GEPEC pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado no espaço do Seminário de Pesquisa. Finalizei a elaboração do memorial de pesquisa em abril de 2005.

constituição como pesquisadora estando na escola: “a escola tem sido para mim o lugar de ser professora, e agora, desenvolvendo uma pesquisa entrava na escola a partir de outro lugar, o de pesquisadora. Como foi esse percurso? Quais as minhas dificuldades?”.

Em função de todas estas inquietações, o projeto original foi se ampliando quando, ao considerar também o *serestar* pesquisadora na escola, tive que, necessariamente, lidar também com a minha própria formação e constituição como pesquisadora.

Faço questão de dizer que, só no momento em que percebi e em que senti que nos constituímos na relação com os *outros*, é que vi a importância da alteridade (BAKHTIN, 2003) como fundamento de todo o desenvolvimento da minha pesquisa. Foi a partir da alteridade, do encontro com o *outro*, que a minha pesquisa começou a ter sentido para mim como pesquisadora. Assim, o *serestar* pesquisadora na escola implicou uma outra busca: quais os sentidos da presença de um pesquisador na escola? Quais os sentidos que teve para mim ser pesquisadora na escola? Quais os sentidos que teve para os *outros* a presença de uma pesquisadora na escola?

E quem são esses *outros*? Decidi apresentar, por ordem alfabética, as professoras com as quais compartilhei tantos momentos na escola. Algumas delas me permitiram colocar o nome verdadeiro, outras optaram por colocar um nome fictício. Nesta apresentação estou considerando as professoras que atuaram de 1a. a 4a. série, incluindo a equipe de gestão e as professoras de Educação Especial, Educação Artística, Educação Física, a professora responsável pelo Laboratório de Informática Educacional (LIED) e as professoras substitutas: Adriana, Alicia, Amanda, Andréa, Cidinha, Clarice, Daniel, Denise, Divina, Eliane, Elisa, Fabiana, Ítala, Mabel, Manoela, Marta, Mônica, Rafaela (*in memorian*), Rosa, Rosana, Sheila, Stela, Val, Zilda.

Compartilhei, também, alguns momentos com outros professores da escola que trabalhavam com alunos e alunas a partir da 5a. série, dentre eles queria nomear a Edna, Maria, Maristela, Roberto, Doralice. E os *outros* da Secretaria? E os *outros* da cozinha? E os *outros* funcionários? Ficaria uma lista enorme, mas todos esses *outros* fazem a escola todos os dias.

### 3. Entre caminhos e percursos: quais os *portos de passagem/refúgios*?

No começo deste trabalho, disse que iria mostrar *caminhos*. Caminhar, olhar, andar, percorrer. Foi necessário, em alguns momentos, parar, deter-me, descansar, pensar, problematizar... Decidi apropriar-me da idéia de *portos de passagem* (GERALDI, 1997) como um lugar especial, como um *refúgio* no qual consegui descobrir novas inquietações a partir da caminhada, foram os *portos* que me mostraram a instabilidade, a dúvida, a incerteza; foram os *portos* que me mostraram que não existe “a verdade” e que existem “as verdades”; foram os *portos* que me disseram e me mostraram que nos percursos tive possibilidades de escolha, tive opções e que, para andar pelos caminhos, é preciso fazer escolhas. Lembro-me de uma frase da professora Corinta Geraldi, “honestidade na pesquisa não é encontrar a verdade, é demarcar as referências”, “é dizer de que lugar estou falando” (ESP9 -Auto-avaliação, 2000).

Assim, se no projeto original estava seduzida por alguns *portos/refúgios*, pelos pontos de observação que conseguia ter a partir desse lugar, pelas discussões que conseguia fazer, em outros momentos decidi que a alguns *portos* eu não voltaria, porque já não acreditava neles e porque tinha outras problematizações que me seduziam mais.

*Porto/refúgio*, lugar de descer e subir, lugar de embarque e desembarque, lugar de encontros e de despedidas. *Portos/refúgios* como possíveis verdades? Como aponta Garcia (2003b) “a ciência não é a Verdade - como por um tempo acreditávamos -, mas apenas a busca permanente da verdade” (p.11).

Os *portos/refúgios* apresentados a seguir, foram escolhas feitas depois de ter entrado na escola, depois de ter experienciado o que era *viver* a escola, depois de ter estado com os *outros* na escola.

O meu *porto/refúgio* principal é a alteridade. Se no começo inquietava-me pela formação na escola, nos *espaçostempos* de reflexão coletiva, as leituras posteriores me levaram a observar outras questões. Refletir acerca da alteridade levou-me necessariamente a pensar na formação a partir de outras perspectivas. Nesse sentido, estabeleci diálogos com Bakhtin (1993, 2003), Geraldi (2005) e Larrosa (1996, 2004b, 2006). A formação como possibilidade de reencontro consigo mesmo a partir do encontro com o *outro*; é a idéia de formação que desenvolvo neste trabalho. Penso na formação como uma relação de *provocação para/com* o outro. Arelada à idéia de formação e dos outros na formação, trago a

questão da coletividade a partir de Bakhtin (1999) e a idéia de grupo segundo as concepções de Fernández (2002) e de Riolfi (2002).

Ao pensar na alteridade como *porto principal*, aponto que, como pesquisadora e professora, nós nos constituímos na relação com os *outros*, e que o diálogo e a palavra são aspectos que carregam muita força na nossa constituição. Nesse sentido, a formação guarda estreita relação com a possibilidade real do encontro com o *outro*, da possibilidade real de abrir os *espaçostempos* de reflexão coletiva na escola para que a palavra surja, para que a professora diga, para que a professora fale e, assim, assuma a sua própria formação. Nesse sentido, dialogo com Bakhtin (1999, 2003), Freire (1973, 2001a), Rancière (2002) e com autores que me permitem refletir sobre a palavra, sua força e seus sentidos dentro da escola, dentro da sala de aula, dentro dos *espaçostempos* de formação na escola. Desse modo, meu outro *porto* é a palavra e o diálogo.

Foi na busca de um *porto/refúgio* que desse sustento ao meu *serestar* pesquisadora na escola, que tive acesso à produção de Amorim (2002, 2003, 2004), Freitas (1997, 2002, 2003), Jobim e Souza (1997), Kramer (1997, 2003), Freitas, Jobim e Souza, Kramer (2003), Geraldi (2003a, 2003b, 2005, 2006a, 2006b), que focalizam a atividade de pesquisar a partir de uma perspectiva fundamentada nas formulações teóricas de Mikhail Bakhtin. Através deles, comecei a me envolver e a me aprofundar no estudo do pensamento de Bakhtin.

Apoiando-se em Bakhtin, Freitas (2003) reflete sobre as perspectivas abertas pela teoria enunciativa da linguagem, segundo uma abordagem sócio-histórica, especialmente para os trabalhos de pesquisa no campo da educação. A autora enfatiza que, ao considerar a perspectiva sócio-histórica, podemos abrir caminhos para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas:

Ao compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem dicotomias externo/interno, social/individual. Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento (p. 26).

Freitas (2003) afirma que, ao considerar a pesquisa como uma relação entre sujeitos, perspectiva dialógica, a interação assume um papel essencial: “o sujeito é percebido em sua

singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social. Assim, portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiquês individuais, mas uma relação de texto com contexto” (2003, p. 28-29). A fonte dos dados é o texto (contexto) do qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto. Assim, valoriza-se a compreensão construída a partir dos textos criados pelo homem, destacando o caráter interpretativo dos sentidos construídos.

Segundo Freitas (2003), em uma pesquisa qualitativa orientada segundo uma perspectiva sócio-histórica, as questões formuladas para a pesquisa orientam-se para a compreensão dos fenômenos na sua complexidade e no seu acontecimento histórico, indo-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis. O foco central da atividade do pesquisador está no processo de transformação em que se desenvolvem os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.

Por que a minha opção por querer compreender o desenvolvimento dos processos de formação em um *espaçotempo* específico? Para responder esse questionamento, trago as considerações de Bakhtin (2003) que enfatiza que as ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, as ciências humanas referem-se ao homem em sua especificidade: “onde o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (anatomia, e fisiologia do homem, etc.)” (p. 334).

Na mesma linha, Amorim (2002) explicita que o objeto das Ciências Humanas é o discurso, a matéria significante. Sendo o objeto das Ciências Humanas um sujeito que produz discursos, é com esse discurso que o pesquisador trabalha: “as Ciências Humanas têm portanto essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante” (p. 10).

Interessante observar a perspectiva de Garcia (2003b) em relação à determinação do objeto de estudo: “o objeto está lá a ser investigado e nós o reconhecemos como sujeito, o que faz toda a diferença” (p. 13) Segundo a autora, a pesquisa supõe um diálogo com o sujeito a ser pesquisado, sendo que, nessa relação, tanto o sujeito que pesquisa, como o

sujeito que é pesquisado (as professoras) no processo de pesquisa, “põem-se a pesquisar a sua própria prática e neste processo vão tecendo novos conhecimentos sobre o processo *ensinoaprendizagem* e sobre o processo de pesquisa propriamente” (p. 13).

Freitas (2003) mostra que o pesquisador é um dos instrumentos da pesquisa, além de ser parte da investigação. Nesse sentido, pode compreender a partir do lugar sócio-histórico no qual se encontra e a partir das relações subjetivas que estabeleceu com os sujeitos com quem pesquisa. A mesma autora nos diz que o critério na pesquisa é a profundidade da penetração e a participação tanto do investigador quanto do investigado, que tanto pesquisado como pesquisador participam juntos da investigação e, por isso, ambos refletem, aprendem e se ressignificam no processo de pesquisa.

O meu lugar de pesquisadora na escola deu-me a possibilidade de estar tanto dentro como fora dos Grupos, das situações. Segundo Bakhtin (2003), ao falar em excedente de visão, temos que nos identificar com o outro e ver o mundo através do seu sistema de valores:

colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (2003, p. 22).

Sobre o excedente de visão, Geraldi (2003b) nos diz que estamos expostos e quem nos vê o faz sempre com o “fundo” da paisagem em que estamos, a pessoa que nos vê tem uma experiência de nós que nós mesmos não temos, mas que podemos ter a respeito dele. “Este ‘acontecimento’ nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível” (p. 44).

Amorim (2003) considera que, nos primeiros textos de Bakhtin, aparece o conceito de “exotopia” - desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Segundo a autora, é esse lugar exterior que permite que se veja do sujeito algo que ele próprio não pode ver. A mesma autora considera que “a obra de arte é lugar de tensão porque entre o eu e o outro, entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores” (p. 14).

Freitas (2003) coloca que o pesquisador está com os sujeitos produzindo sentidos dos acontecimentos observados e, em função disso, explicita que a observação está caracterizada pela dimensão alteritária:

o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos (p. 32).

Amorim (2004) considera que a idéia de alteridade nos remete imediatamente à condição de estranheza: “assim, atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência” (p. 26).

Para que eu possa compreender o *outro*, esse *outro* tem que se me apresentar como estranho – e o caminho para isso não é a empatia nem a identificação com ele. A alteridade existe, o outro existe porque existe um lugar exterior, uma dissimetria, condições que me vão permitir compreender o *outro*. Amorim (2004) considera que, mesmo nos casos em que o pesquisador não se diferencia em nada do sujeito de pesquisa (por pertencer à mesma classe social, ou à mesma geração etc.), a diferença aparece no mesmo ato de pesquisa, quando tornamos esse sujeito um *outro*. Sem o reconhecimento da alteridade não existe objeto de pesquisa.

Colocar esse sujeito no lugar de objeto de estudo instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo (2004, p. 31).

O *serestar* pesquisadora na escola implicou considerar os sujeitos da escola como “estranhos”. Essa estranheza procurava enxergar as coisas como se vistas pela primeira vez, assumindo uma posição ingênua, na pretensão de enxergar mais e de apreender algo mais profundo (GINZBURG, 2001). Para isso, foi preciso tomar certa distância, para outorgar novos sentidos e, nesse processo, estar possibilitando não só a ressignificação dos *outros* como também a minha como pesquisadora.

Outro porto de passagem no qual decidi ficar foi uma tentativa de compreender o que seria fazer pesquisa na escola e *com* os sujeitos da escola. Nessa discussão, percorri diferentes *pontos de observação* e tenho que dizer que muitos deles, cada um com suas particularidades, permitiram-me sentir, compreender o que é fazer pesquisa *com*. Assim, ainda que tenha assumido a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, neste *porto/refúgio* do que é fazer pesquisa *com*, escolho diferentes pontos de observação, já que eles me conduzem ao mesmo lugar. Qual é esse lugar?

Acredito que um outro *porto* seja a minha opção pela narrativa, no sentido já apontado na introdução deste trabalho: uma pesquisadora que narra experiências a partir dos acontecimentos vividos com os sujeitos da escola e que pretende tirar lições a partir da experiência vivida. Nesse sentido, assumo aqui, na escrita da pesquisa, a narrativa segundo uma perspectiva benjaminiana<sup>29</sup>.

A opção pela narrativa trouxe, imediatamente, a questão da memória e foi uma instância importante no momento do resgate da experiência vivida com os sujeitos na escola, porque foram as palavras, as vozes, as imagens que “me tocaram”, que ficaram irradiando luz para abrir o caminho que pretendia construir no momento da escrita.

Vozes, imagens, fatos significativos para mim, como pesquisadora, permitiram-me desenvolver a escrita. Os mesmos tiveram sentido para mim quando aconteceram e foram eles, por sua vez, que me permitiram ter acesso a outros acontecimentos que eu tentaria entrelaçar. Como aponta Miotello (2006)

Talvez por isso guardamos na memória o que possui maior impacto em nossas vidas, mesmo que seja um momento fugaz, curtíssimo e que jamais se repetiu ou mesmo jamais se repetirá. Essa interioridade é um lugar de cruzamentos, possibilidade de constituição do sujeito. Lugar do próprio presente sempre atualizado. Trabalho de elaborar texto sobre texto, e textos sobre acontecimento (p. 282).

A escrita da pesquisa foi sendo tecida por mim, ainda antes de ter sido materializada. Por quê? Porque antes da escrita palpável, houve uma outra escrita, feita com um tecido invisível, mas potente, e que configurou uma ampla rede. Essa escrita invisível aos olhos dos outros foi a força primária/primitiva, as memórias dos acontecimentos (imagens, vozes, palavras) e os sentidos da experiência vivida. Foram esses elementos que me possibilitaram produzir essa escrita invisível aos olhos dos outros.

Mas essas memórias dos acontecimentos e esses sentidos dados à experiência de estar na escola e *viver* a escola, no momento em que enfrento o papel (computador), quando me coloco no lugar de quem pretende escrever para os olhos dos outros, percebo, no processo da escrita, que os sentidos dados a partir da experiência vivida ganharam outros e novos sentidos quando da experiência escrita.

---

<sup>29</sup> Ao optar pela escrita a partir da narrativa não assumo, neste trabalho, a investigação narrativa, método de pesquisa educacional, desenvolvido e estudado nas últimas décadas por vários pesquisadores, dentre eles: D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (1995).

Trago essa discussão porque, para mim, existiram dois processos muito claros, ainda sabendo que ambos eram constitutivos de um mesmo processo (uma possível compreensão), mas diferenciados, porque sustentados em dois níveis de compreensão diferentes. Um primeiro nível de compreensão: o processo de pesquisa na escola, a experiência de ter estado na escola como pesquisadora e os sentidos produzidos a partir dessa experiência, em um *espaçotempo*, na concretude do cotidiano. Um segundo nível de compreensão: o processo da escrita da pesquisa, a experiência de ter escrito/narrado a experiência na escola com os outros e os novos sentidos que foram produzidos no momento da escrita.

A experiência da escrita, a partir da narrativa, surge assim como a experiência da experiência. Ao olhar a pesquisa desenvolvida na escola e a escrita da pesquisa, aparecem dois *espaçotempos* de desenvolvimento diferenciados: a escola e a escrita; que gostaria de traduzir aqui como a *vida* e a *vida revivida*.

Talvez, por isso Benjamin (1996) tenha enfatizado a importância de libertar o passado, acreditando que a história continua e guarda uma vida posterior, e que somos nós os responsáveis por fazer *reviver* essas outras e novas histórias. Fazendo referência ao passado, Benjamin mostra que “ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmeras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas” (p. 204).

A escrita da pesquisa evidenciou os sentidos produzidos a partir da experiência tida na escola, mas aqui estou apostando que trouxe, também, uma nova e outra experiência dessa experiência, porque implicou a produção de outros sentidos que não os tidos no momento da experiência na escola, um estranhamento... Muitas coisas foram surgindo no momento mesmo da escrita: *insights*, flashes, relações, que só foram possíveis, neste momento de tecer os sentidos da experiência *revivida* com as falas dos autores, com as falas das professoras, com a minha nova fala, com outros dados... Talvez isso tenha a ver com a questão de dar o acabamento à minha obra.

*Insights*, flashes, memória que ressurgem no momento da escrita! Como aponta Miotello (2006), quando trata a questão da memória, as nossas memórias nos permitem sempre refazer...

Assim o passar a limpo e sempre a lápis, o que garante sempre oportunidade de refazer ao longo da vida o que já parecia pronto.

*Memórias são associações.* Uma informação isolada dificilmente fica na memória, pois sua significação é reduzida. Quanto mais ampla a significação mais chance de o alcance da memória se estender (p. 282).

Por último, acredito que a escrita da pesquisa foi mostrando meu próprio processo de formação, minha novela de formação<sup>30</sup>. Sendo assim, ao optar por ser narradora, trago a história compartilhada com os sujeitos da escola, quando resgato a minha experiência como pesquisadora e professora na sua relação com os *outros* da escola. Nesse sentido, estou me expondo, estou dizendo de minha viagem de formação, da minha novela de formação. Estou dizendo de mim como sujeito da experiência e como diz Jorge Larrosa (s.d.)<sup>31</sup>:

Entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia; y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... (p. 4)

Ao narrar a minha experiência como professora e pesquisadora na escola, vou contar o que me aconteceu no encontro com esses *outros*. O que é que tenho aprendido nesse processo? Que tipo de sujeito é capaz de falar sobre sua experiência? Segundo Larrosa, o sujeito da experiência é um sujeito passional:

ese principio de pasión, que es lo que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad y la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad (p. 4).

Narrar, escrever, mostrar-me. Fragilidades, ignorâncias, acertos, possibilidades. A narrativa me mostra, me mostro através da narrativa.

*Portos/refúgios*, pontos de observação. Lugares que foram procurados a partir de estar na escola, no devir, no conflito... Quais são esses conflitos?

---

<sup>30</sup>LIMA M. E. C.; GERALDI, C. M. G. Investigação narrativa e novela de formação: aprendizados da prática. Campinas, [s.n.], 2004. Segundo as autoras, a narrativa pode ser utilizada como mecanismo de coleta de dados, como interpretação de dados e como novela de formação, sendo que as autoras identificam-se com esta terceira opção. As autoras falam em metodologia narrativa, investigação narrativa e pesquisa narrativa para dizer da importância de tomar a narrativa como novela de formação, como mecanismo de interpretação de si mesmo.

<sup>31</sup> La experiencia y sus lenguajes. Disponível em: <[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)>. Acesso em fev. 2005.

**PARTE II**  
**NA VIDA: SUJEITOS, (CON)TEXTOS, LUZES, SOMBRAS.**

Caminhar, há que caminhar. Há que traçar um itinerário não muito preciso. Uma direção para os pés. Caminhar passo a passo. Sem saber o que se encontra detrás de cada curva, de cada cruz.

Caminhar sob a chuva, sobre o barro, até o cansaço. Induzir os olhos a passearem. Colocar em movimento as palavras, até o cansaço. Esperar os dons do cansaço. Buscar um ritmo no qual os pés, o olhar e a escritura se acompanhem. Tocar a cidade com os pés, com os olhos, com as palavras. Deixar-se tocar por ela (LARROSA, 2004, p. 4)<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Enveredar-se na língua (idéia para um filme). Tirana-Barcelona: [s.n.], abr/mai. 2004.

## Capítulo 3

### A minha inserção na escola.

#### 1. As memórias.

Conflitos. Quais os conflitos enfrentados por mim, professora e pesquisadora que decide fazer pesquisa *na* escola? Do meu memorial de pesquisa, decido trazer algumas situações vividas na escola. Algumas apontam a necessidade de saber qual era o meu lugar na escola. Outras querem saber qual o lugar no qual os *outros* me colocavam. Essas situações refletem alguns dos conflitos que tive que enfrentar: sou estagiária? Professora?, Estudante? Pesquisadora? Formadora? Todos esses conflitos levaram-me à busca dos *portos/refúgios* já apontados, aqueles que me deram apoio para pensar sobre as questões colocadas nesta pesquisa.

#### 1.1 Início do processo de pesquisa *na* escola.

Para desenvolver o projeto de pesquisa, era preciso ter uma escola que aceitasse o desenvolvimento de uma parceria com pesquisadores. Foi uma colega do Grupo de Terça, Rúbia, quem me deu indicações de três escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal em Campinas. Comuniquei-me por telefone com as três escolas para comentar as minhas intenções. A diretora da primeira escola reagiu dizendo que iria conversar sobre minha proposta com o grupo de professores e que eu ligasse novamente para saber a resposta. A resposta foi negativa, acompanhada de justificativa: a formação continuada nessa escola não seguia as sugestões elaboradas pela Secretaria de Educação desse Município.

Tanto na segunda escola como na terceira, foi possível manter uma reunião para explicitar as minhas intenções e o projeto de pesquisa. Na segunda escola, tive uma reunião com a orientadora pedagógica e na terceira, com a diretora da escola. Decidi, ainda, “bater às portas” de uma quarta escola e mantive uma conversa com o diretor. Nessas três escolas seria possível desenvolver a minha pesquisa.

Foi na segunda escola, porém, que eu decidi desenvolver a pesquisa. Lembro que foi o senhor Expedito que me abriu as portas da escola. As primeiras imagens...

Como a escola fica longe de minha casa e eu não conhecia o caminho, decidi ir mais cedo. Gosto sempre de lembrar as primeiras imagens de quando entrei na escola, dessa meia hora em que fiquei sentada no banco esperando pelas muitas vivências que ali se passaram. A mais forte foi pensar: nossa, se esse portão falasse! Era o momento do recreio e algumas pessoas que passavam na rua comunicavam-se através do arame com funcionários e alunos da escola. A imagem que se sobressaía era a seguinte: da escola posso enxergar o mundo. Era uma imagem da escola como abertura, de fluxo.

Quando a hora marcada chegou, Adriana, a orientadora pedagógica, convidou-me para entrar em sua sala. Conteí quem eu era, falei sobre minha formação, minha vinda para o Brasil, do Mestrado e do meu projeto para o Doutorado. Ela mostrou-se sinceramente interessada e disse, que para ela, seria muito importante “ter um interlocutor”. Assim, eu, que queria estar na escola como pesquisadora, já estava sendo considerada como uma interlocutora<sup>33</sup> pela orientadora pedagógica. [...]

Fiquei surpresa com esse acolhimento, mesmo porque: “quem era eu ao fim das contas senão uma desconhecida para a orientadora?”. Adriana disse que ela iria conversar com as professoras para ver se eles concordavam com a minha participação no espaço de reflexão coletiva, denominado Trabalho Docente Coletivo (TDC) de 1a. a 4a. série. Além disso, ela comentou que a professora Ana<sup>34</sup>, professora da Unicamp, estava fazendo um trabalho com os professores de 5ª a 8ª série no TDC dessa escola e há muitos anos vinha trabalhando com a escola. Adriana mostrou-me o Projeto Pedagógico, deu-me algumas referências sobre quantidade de salas, alunos, períodos etc. e levou-me para conhecer a escola. Pediu-me que ligasse na semana seguinte para me dar uma resposta sobre minha participação.

Interlocução. Qual o lugar que o diálogo teria na escola? A conversa com Adriana já me dava pistas sobre a relação que a escola queria manter com os pesquisadores. A interlocução aparecia já desde o primeiro encontro. Outro fato importante que destaco é que a decisão de aceitar ou não a minha entrada no TDC dependia da decisão das professoras e foram elas que decidiram por minha participação no TDC.

## 1.2 Primeira questão: qual o meu lugar na relação com a escola?

Dia 18 de agosto de 2003 foi a minha primeira participação no TDC na escola. Apresentei-me e explicitiei as motivações de querer compartilhar com elas esse *espaçotempo*.

Cheguei à sala, organizada com uma roda com cadeiras e a pauta do dia escrita na lousa. No início da reunião, a orientadora pedagógica apresentou-me, dizendo que eu era a pessoa que estava interessada em participar dos encontros desse grupo. Apresentei-me, falei de minha formação tanto na Argentina como no Brasil e coloquei a minha intenção de fazer

<sup>33</sup> O encontro e a interlocução com a orientadora pedagógica existiram, mas não será possível mostrar neste trabalho.

<sup>34</sup> Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.

uma pesquisa sobre os espaços escolares coletivos de formação e que, nesse sentido, havia o interesse de compartilhar com elas esse espaço. Nos dias subsequentes, a orientadora pedagógica solicitou-me se eu poderia deixar na biblioteca da escola uma cópia de minha dissertação de Mestrado e disse, também, que a diretora, Mabel, queria saber qual seria a minha contribuição para a escola. Lembrei Adriana de que, em meu projeto de pesquisa, eu havia indicado que, se do grupo de professores surgisse a necessidade de formar um Grupo de Trabalho<sup>35</sup>, eu poderia colaborar também nesse grupo.

Contribuição. Indício que resgato a partir da solicitação da diretora apontado desde o início da minha entrada na escola. Que tipo de contribuição/colaboração uma pesquisadora poderia oferecer à escola? O que seria colaborar na escola?

Importa destacar que, quando eu entrei na escola, em agosto de 2003, ainda não tinha vínculo nenhum com a Universidade, não era ainda uma estudante-pesquisadora. Foi só no mês de novembro que saiu o resultado do processo seletivo.

No período agosto-dezembro de 2003, às sextas-feiras ia à escola para participar dos encontros de TDC. Lembro-me da minha formação na faculdade na Argentina: observar, registrar, mas não intervir. Será que seria possível assumir o lugar de pesquisadora na escola a partir desse aprendizado?

Hoje, percebo que no segundo semestre do ano de 2003, procurei ocupar meu lugar no TDC segundo essa posição. Percebo, a partir dos registros dos meus cadernos que, na escrita, não aparecem as minhas impressões ou alguma reflexão a partir dessas observações. Para compreender o processo de formação, era importante para mim “entrar” no movimento do grupo pois me preocupava, nesse momento, em estabelecer vínculos com as pessoas e a questão de intervir para dizer o que é que eu pensava ainda não havia surgido nesse semestre. Aos poucos, porém, fui percebendo que estar nesse lugar não seria tão fácil.

Posteriormente, outras preocupações apareceram: como interagir? O que falar? Quando falar? Enfim, o que seria de fato fazer pesquisa *na* escola? Perguntava-me como seria fazer pesquisa *na* escola sem estabelecer, de antemão, os conceitos, as categorias que iriam delinear o encaminhar da pesquisa, ou seja, sem indicar/pautar/formatar a priori o meu caminho na escola. Como seria, enfim, fazer pesquisa *na* escola sem “criar uma

---

<sup>35</sup> Os Grupos de Trabalho (GT) já estavam instituídos na Rede Municipal de Ensino de Campinas e podiam ser constituídos nas mesmas escolas caso as professoras optassem pela sua constituição como espaço de formação. No capítulo 4 faço referência a esse espaço de formação.

situação” a ser pesquisada, sem “me armar como pesquisadora” antes de aí entrar? Isso significava, simplesmente, “lançar-me no precipício” e deixar/permitir que as coisas acontecessem.

Nessa “queda no vazio”, eu levava/levo comigo alguns “apetrechos”<sup>36</sup> para me segurar. São pensamentos nos quais acredito. Um desses apetrechos é acreditar que, a partir da relação com os outros, na interlocução e no diálogo, é possível a produção de novos sentidos. Um outro apetrecho é a crença em que, para compreender os fenômenos que acontecem na escola, na sua complexidade, é preciso “estar com os outros”, acompanhando o percurso, o caminho, o movimento que sempre acontece em um espaço e em um momento histórico. Um outro apetrecho é a convicção de que a escola é um espaço de produção de conhecimentos.

Ter participado, no segundo semestre de 2003, do TDC de 1a. a 4a. série, ainda sem saber se iria ser selecionada no Exame do Doutorado na Unicamp, permitiu-me perceber a importância de ter “vivido esse tempo” com elas. Percebo que “esse tempo” possibilitou e favoreceu a construção/criação de vínculos com as pessoas da escola.

A valorização “desse tempo” de buscar/construir vínculos foi um percurso importantíssimo para o desenvolvimento do meu trabalho posterior na escola, conforme posso notar hoje. Foi um caminho bom de ser feito porque foi tranquilo, no sentido de que nunca tentei forçar nada. Como fazer com os vínculos? Não tenho receita, não existem receitas e penso que cada um terá os seus caminhos. Mas o que consigo enxergar é que o respeito pelo outro e a confiança no outro nos abrem caminhos. Para saber como abrir esses caminhos, posso apontar algumas pistas: a importância do contato, indo devagar, sabendo o momento justo, o cuidado, a atenção ao outro. O que me importa é o outro como sujeito que vai junto comigo caminhar em um processo. É como aprender um jogo, os seus movimentos, o momento exato para entrar nessas teias, fios e enredos que formam as relações na escola.

Os vínculos estabelecidos com as professoras e a fortaleza desses laços é que geram a confiança.

### **1.3 Busca do lugar na sala de professores.**

Esse “tempo vivido” também foi muito importante para minha inserção na escola e, quando falo em inserção, faço referência ao lugar que estava tentando ter na escola, tal como já vinha me questionando. E qual era esse lugar?

---

<sup>36</sup> Importa dizer que a elaboração do memorial foi em março de 2005. Os dois primeiros “apetrechos”, ainda que de forma intuitiva eu levasse comigo no começo, só se fortaleceram em 2004, no diálogo com as professoras e com os autores.

A busca por meu lugar na escola foi um caminho complicado e demorou mais que o segundo semestre de 2003. Esse caminho começou a complicar-se quando outras professoras da escola começaram a fazer a pergunta que não queria calar: “quem é você?” Eu fugia, não queria dar respostas, eu falava que “estava acompanhando o TDC”, falava sobre o que estava fazendo lá, mas não dizia quem eu era, qual o meu lugar na escola. Era professora? Era, mas não estava trabalhando como professora nesse momento. Era estudante? Não ainda, pois não tinha sido escolhida no processo seletivo. Era uma pesquisadora? A questão que mais me inquietava, percebo hoje, era que não queria que os outros me enxergassem como pesquisadora. Por quê? Esboço algumas pistas a seguir.

Comecei a freqüentar também a sala de professores. Ali, uma professora, um dia me falou: “você não é como as outras pesquisadoras que vêm, pegam os dados, vão embora e nunca mais voltam”. Escutei vários comentários, na escola, em relação à entrada de estudantes-pesquisadores, antes de minha chegada ou no mesmo período em que eu me encontrava na escola, e percebia que as professoras consideravam que os estudantes-pesquisadores iam para a escola com projetos magníficos e que, depois, desapareciam. Outras comentavam que os estudantes-pesquisadores faziam sua pesquisa, mas não davam nenhum retorno sobre o trabalho realizado, ou que colocavam no texto da pesquisa situações com as quais as professoras sentiam-se constrangidas. Então, será que frente a essa situação, alguém que, como eu, queria fazer pesquisa na escola, ia sentir-se confortável no lugar de pesquisador, quando as percepções que os professores em geral apresentavam eram as que acabo de relatar?

Foi na sala de professores que tive, em diferentes momentos, encontros com outras professoras de 5a. a 8a. série, que entravam na sala, que não me conheciam e me perguntavam: “quem é você?”. Lembro que fui me soltando com Maria, professora de português da escola, que comentou que estudava na Unicamp. Acho que me soltei por saber que não apenas eu dentre elas freqüentava “o lugar da Academia<sup>37</sup>”. Por que essa sensação?

As dificuldades sentidas por mim em relação à Academia têm ligação com algumas impressões que consegui enxergar tanto na escola como no ambiente acadêmico. A Academia sempre aparece como “o único lugar do saber” e acredito que isso guarda estreita relação com o poder. E eu não me sentia confortável nesse lugar.

A sala de professores foi ganhando maiores dimensões para mim. Ajudei na confecção de enfeites necessários para festas, comecei a participar e a conhecer mais o cotidiano da escola. Era uma mistura de estar vivendo com as professoras suas angústias, brigas,

---

<sup>37</sup> Quando falo de Academia (Educação) faço referência àquela instituição que, assumindo o monopólio da produção de conhecimentos, mantém com a escola uma relação de fiscalização. Ao falar em parceria, estou indicando uma relação de colaboração/diálogo entre a Universidade e a Escola.

desencantos, alegrias, risos, brincadeiras, que sempre surgem no espaço da sala de professores. Eu conseguia reviver todas essas sensações quando professora na escola. Assim, o espaço da sala de professores foi um lugar onde me reafirmei na escola como professora.

Sala de professores. Lugar onde começo a me inquietar sobre o meu lugar na escola e me reencontro com a Laura professora.

#### **1.4 Mistura de estudante-professora.**

Segunda-feira, 03 de novembro de 2003. Saiu o resultado do processo seletivo para o doutorado (Faculdade de Educação/Unicamp). A partir desse momento, vi que tinha um lugar de pertença; seria uma doutoranda do GEPEC. Agora, além de professora, era doutoranda. Olhava para mim como “doutoranda” e não pesquisadora, por enquanto.

No encontro do TDC dessa semana, além de todas as que participávamos semanalmente, esteve presente também a professora Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.

No encontro do TDC dessa semana, estava presente também a professora Ana para contar as ações que ela tinha realizado com os professores de 5a. a 8a. série ao longo de 2003. A professora Ana, os professores de 5a. a 8a. série e a equipe de gestão da escola já tinham discutido a possibilidade de fazer algumas mudanças na escola como um todo, e queriam discutir essa proposta também com as professoras de 1a. a 4a. série. A idéia que estava sendo analisada era a construção de uma outra proposta de trabalho na escola, em função dos dilemas que tinham surgido no grupo de 5a. a 8a. série, dilemas esses que tinham relação com questões que todas as professoras compartilhavam: a “indisciplina escolar”, a docência (dimensões pedagógicas, sociais e pessoais) e os projetos da escola (coletivos e individuais).

As mudanças implicariam a elaboração de um outro projeto de escola e havia a necessidade de esse projeto ter o aval da Secretaria de Educação de Campinas, pelas mudanças que trariam dentro da organização e estrutura da escola. O nome do projeto seria “Escola Singular: Ações Plurais”<sup>38</sup> e, dentre as diversas ações propostas, uma delas implicaria a constituição de dois Grupos de Trabalho<sup>39</sup> a partir de 2004 (com os grupos de professoras

<sup>38</sup> O projeto “Escola Singular: Ações Plurais” é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp, junto à rubrica de Programa de Melhoria do Ensino Público, sob a Coordenação Geral da Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, com a participação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. O financiamento da Fapesp iniciou-se no mês de setembro de 2004. As professoras que optaram por participar desse projeto, passaram a ser bolsistas da Fapesp, motivo pelo qual tinham que apresentar semestralmente um relatório sobre as atividades de pesquisa realizadas. Não trato neste trabalho da formação dessa relação de parceria entre o grupo da Universidade e o da Escola. Para conhecer acerca do Projeto ver Sadalla et al. (2006).

<sup>39</sup> Foram dois os Grupos de Trabalho (GT) instituídos na escola a partir da implementação do projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, que iniciaram as discussões em fevereiro de 2004, ainda antes de a Fapesp ter concedido o apoio financeiro. Posteriormente, foram constituídos os GTz (Getezinhos), grupos de estudos constituídos pelas professoras bolsistas em função dos interesses de estudos das participantes.

de 1a. a 4a. série e de 5a. a 8a. série). Esses grupos trariam a reflexão das professoras sobre suas práticas.

As professoras de 1a. a 4a. série, depois de alguns encontros, concordaram que valeria a pena investir na sua formação dentro da escola.

E qual seria a minha relação com esse Projeto maior? Agora eu já era uma estudante-pesquisadora que iniciaria os estudos na Universidade a partir de 2004, mas será que a elaboração desse novo Projeto na escola, que estava sendo discutido, iria me permitir desenvolver meu próprio projeto de pesquisa?

Comentei com Adriana a minha sensação de ter que ficar fora da escola em função desse projeto maior, e ela me falou que eu poderia continuar na escola fazendo a pesquisa. Passados alguns dias, a professora Ana convidou-me a fazer parte do projeto da escola. Eu disse que iria perguntar ao meu orientador, o professor Guilherme. O novo projeto da escola, “Escola Singular: Ações Plurais” começou a caminhar e a ganhar corpo nos fins de novembro de 2003. Desde 2004, éramos um grupo de pesquisadores<sup>40</sup> trabalhando com as professoras na escola.

### **1. 5 Busca de algumas definições.**

2004. As aulas começaram e eu passei a freqüentar o espaço do TDC. No início desse ano, sendo estudante-pesquisadora, o professor Guilherme do V. T. Prado sugeriu-me que, além de participar do TDC, eu entrasse na sala de aula, acompanhando o trabalho de uma professora. Aceitei e optei por acompanhar duas professoras. Clarice aceitou minha entrada na sua sala. Mas eu seria sua estagiária?

Lembro que, em uma reunião de TDC, perguntei a Clarice, professora de 4a. série, se ela gostaria que eu fosse a sua sala para compartilhar alguns momentos com ela e seu grupo, e ela aceitou imediatamente. Nesse mesmo dia, as professoras perguntaram quando é que os estagiários da Graduação<sup>41</sup> iriam à escola para colaborar com elas. Clarice olhou para mim e, brincando, falou para todos que ela “iria ter a melhor estagiária”, que seria eu. Interpretei como uma brincadeira porque Clarice sabia do meu lugar de pesquisadora na escola e

<sup>40</sup> Grupo constituído pelos professores acima mencionados e seus respectivos alunos/orientandos. Além desta pesquisa, duas produções do GEPEC, orientadas pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado foram desenvolvidas nessa escola: “Dizeres e escritas da/na formação das professoras e da pesquisadora-professora: possibilidades da autoria” de Carla Helena Fernandes (tese de doutorado em andamento); “A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: limites e possibilidades da ação educativa”, de Tamara Abrão Pina Lopretti (dissertação de mestrado, 2007). Outras duas produções foram orientadas pela Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla: “O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores” de Adriana Alves Fernandes Vicentini (dissertação de mestrado, 2006); “A (des) constituição da orientadora pedagógica na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós”, de Adriana Stella Pierini (dissertação de mestrado, 2007).

<sup>41</sup> Existia a possibilidade de que alunos do Curso de Pedagogia da Unicamp fizessem estágio na escola.

ressalto o aparecimento desse termo “estagiária” que vai reaparecer em outras oportunidades ao longo do ano em relação a mim.

Estagiária. Qual o sentido da palavra estagiária? Por que, na escola, às vezes associaram minha presença ao de uma estagiária?

Quando a professora Mônica, nesse momento professora da 2a. série, soube que iria entrar na sala da professora Clarice, convidou-me a entrar na sua sala.

No dia que entrei na sala da professora Clarice, percebi que as professoras de 1a. e 2a. séries estavam, pela primeira vez, reunidas para constituir o Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização (GA), que seria um outro espaço de formação na escola. As professoras de 1a.e 2a. séries e Adriana estavam na biblioteca. Perguntei-lhes se eu poderia participar desses encontros e elas aceitaram. No primeiro encontro, todas tinham elaborado, em forma escrita, uma série de objetivos e ações a serem realizadas ao longo de 2004 e aí apareceu o meu nome. Fiquei surpresa pelo modo como estava sendo interpretado o meu lugar na escola.

CP5 Caderno do GA, 17 de março de 2004.

No segundo encontro, a orientadora leu esse escrito, o grupo fez a revisão, e aceitou que constasse o meu nome no texto escrito. Na inclusão de meu nome feita por Adriana ela escreveu: “Laura Noemi Chaluh (estágio/parceria Unicamp)”.

Estagiária. Qual é esse lugar? Ou será que era um não-lugar?

Assim, no ano de 2004, eu estava em dois espaços de formação (TDC, GA), e em duas salas de aula, indo à escola duas vezes por semana. O trabalho era intenso: muitos encontros, registros e impressões escritas. Voltar à sala de aula foi maravilhoso, pelo contato com os alunos: “professora, vem aqui! Professora, me ajuda?”. E eu, agora mais do que nunca, sentindo as delícias de estar no lugar de professora.

No fim de 2004 fiz um registro do significado que teve para os alunos uma outra professora na sala de aula, por meio da observação de escritos<sup>42</sup> e conversas individuais. Eles diziam que eu ia à sala para ajudá-los e à professora. Foi muito bom saber desse sentido. Também estar na sala de aula possibilitou-me considerar a importância de ter um interlocutor. Clarice falou-me sobre isso: “não me sinto tão sozinha”, “você faz companhia para mim e para as crianças”. O que será que Clarice estava querendo dizer com isso?

<sup>42</sup> Ver Anexo I: ESC1, escritos dos alunos da 2a. série. ESC2 escritos dos alunos da 4a. série.

Podemos refletir sobre o trabalho solitário da sala de aula. Mônica falou-me da importância do meu olhar: “você é um contraponto”.

Nesse mesmo ano, comecei a perceber o quão importante foi ter entrado na escola no segundo semestre de 2003, porque as falas que aconteciam no TDC agora tinham um outro sentido para mim. Eu conhecia a história desse grupo e também estava fazendo parte dele. Mas será que agora, já tendo uma história compartilhada e vínculos com as professoras, eu iria assumir um outro lugar? Um lugar que não fosse de uma observadora que registra e fica calada, silenciada?

Um episódio marcou-me no sentido de começar a me ver como pesquisadora. Num dos encontros do TDC, quando um dos pontos de pauta era a “reclassificação de duas crianças” - a reclassificação não era um procedimento habitual na escola - surgiu uma reflexão em relação ao “discurso” da diversidade e da inclusão que estava permeando a escola. Nesse encontro, apareceram alguns comentários que eu achava contraditórios e, aos poucos, notei que teria que colocar para o grupo o meu olhar. Hoje, acredito que esse episódio tenha sido o começo de uma outra forma de estar nesse grupo, no TDC. A sensação era que tinha que participar e dar minha opinião. Essa visão eu consegui ter por estar, ao mesmo tempo, no grupo e fora do grupo, por ter essa distância necessária para compreender e enxergar algumas situações. [...]

Nesse mesmo encontro, levei para a discussão do grupo a importância de olhar também os sentimentos das crianças quando soubessem das mudanças que iriam acontecer com elas, ao saber que mudariam de série. Perguntei: O que você vai dizer para o grupo de crianças? Considero que as observações colocadas no grupo ecoaram, já que, no momento da votação pela reclassificação, uma das professoras fez referência a essas minhas observações. Será que consegui fazer isso porque começava a me colocar no lugar de pesquisadora?

A questão da importância da interlocução foi apontada nesse mesmo ano por Mabel: “eu gosto quando você fala, eu espero sua fala, você espera, espera, até encontrar o momento”. A partir dessa consideração de Mabel, comecei a acreditar que estava indo por um caminho certo, no qual a interlocução com o *outro* aparecia cada vez mais como um princípio fundamental para minha inserção na escola.

Nesse mesmo ano, também fui colocada em outro lugar, o lugar de formadora. No GA surgiu a necessidade de aprofundar o conhecimento de alguns conceitos sobre o número, sistema de numeração decimal, trabalho com agrupamentos em diferentes bases. Elas sabiam que, na minha formação como professora, tinha tido um aprendizado importante em relação à Matemática e, por isso, propus ao grupo fazer alguns trabalhos com material concreto para que elas, depois, trabalhassem com as crianças, assim como

propus trabalhar alguns aspectos teóricos que embasavam essas atividades. O trabalho, planejado para dois encontros, foi ampliado quando fiquei responsável por coordenar outros encontros a partir da leitura de dois volumes dos textos<sup>43</sup> Atividades Matemáticas para 1a. e 2a. séries, tendo como finalidade os conteúdos e os objetivos de Matemática para essas séries e as possíveis formas de trabalhar com os alunos.

CP5 - Caderno do GA, 11 de agosto de 2004.  
Senti-me tranqüila, senti que era uma colega mostrando às outras como trabalhar com as crianças determinados conteúdos de Matemática.

Minha colega Carla, que nesse momento participava do GA, fez o seguinte registro escrito no seu caderno:

ESP10 - Escrito de Carla, 11 de agosto de 2004.  
A Laura coordenou/organizou essa reunião de forma dinâmica, mas bem tranqüila, buscando a participação do grupo, o que foi decisivo para que se caracterizasse como formação.

E agora, quem era eu? Também estava no lugar de formadora?

Particpei do Concurso de Poemas. Decidi participar do projeto da escola que é aberto para todos os funcionários, alunos, e professoras interessados em escrever poemas. Coloquei o meu nome apenas, sem nenhuma referência sobre quem era eu.

Divina, uma das bibliotecárias da escola, veio me perguntar o que era para escrever embaixo do meu nome: “coloco que você é estagiária?” A pergunta que não queria calar reaparecia: “quem é você?” Eu disse que escrevesse “doutoranda da Unicamp”, e foi assim que na, “Coletânea de Poesias”, apareceu a referência sobre minha pessoa.

Estagiária. O que esconde esta palavra e por quê essa ligação com minha pessoa?

Em vários momentos no TDC senti que eu, às vezes, expressava na minha fala o que as professoras gostariam de falar e não o faziam por diferentes motivos, ou as falas que eu acreditava que teriam que ser expostas por algum dos participantes e não apareciam; às vezes eu sentia/percebia como as professoras poderiam se sentir e, em função disso, falava. Mas, logo aprendi que isso tinha um objetivo claro para mim, e quando eu fazia isso, fazia,

---

<sup>43</sup> T1 - São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas, *Atividades matemáticas: ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1991, Volumes 1 e 2. Textos sugeridos pela orientadora pedagógica.

sim, do lugar de pesquisadora (ou da formadora?) porque provocava, mobilizava, fazia perguntas que as professoras poderiam fazer do seu lugar mas não o faziam.

Um exemplo disso foi o dia que, no TDC, foi feita a leitura de um texto<sup>44</sup> sobre a Assembléia de Classe. O objetivo era compreender quais os significados de sua futura implementação na escola. A Assembléia indicava que o espaço da sala de aula era o espaço favorecedor do diálogo e servia para falar sobre o que acontecia no grupo, para trabalhar as suas inter-relações, o que podia ser sintetizado com as palavras: “eu elogio”, “eu critico”, “eu proponho”. Eu sempre acreditei e continuo acreditando que, como professora, não posso passar certas coisas para os alunos quando eu mesma não acredito nisso, ou quando eu mesma nunca antes tive possibilidade de exercitar certos valores que me proponho exercitar com os meus alunos (por exemplo, a democracia, a autonomia, temas recorrentes em mim). Frente a esse pensamento tão forte, naquele dia coloquei a minha inquietação sobre a Assembléia de Classe: será que as professoras conseguiriam implementar a Assembléia em suas salas de aula quando elas mesmas nem sempre se permitiam fazer esse exercício de participação, de tecer “elogios”, de fazer “críticas” e de fazer “propostas”, ou seja, de ter voz e fazer uso de sua voz em relação aos momentos de trabalhos grupais que elas mesmas constituíam?

As professoras ficaram surpresas com a minha fala e lembro que algumas delas começaram a brincar, soltando-se, acho que pelas questões que já estariam imaginando em relação a como seria fazer essa prática entre elas. No meu caderno, não tenho nenhuma impressão pessoal que faça referência a esse episódio. Na época, eu não gravava<sup>45</sup> os TDCs. Fui pegar o caderno coletivo do TDC e, nesse dia, não achei nenhum comentário que fizesse referência a essa questão. O exercício da assembléia com as professoras não aconteceu no TDC.

## **1.6 Interlocação na Universidade.**

E nos encontros com o orientador o que é que estava acontecendo? No segundo encontro que tive com meu orientador, em 25 de março de 2004, levei uma folha onde fiz anotações sobre minha pesquisa, autores que estava lendo, ações na escola. Comentei com ele que tinha começado a fazer uso de minha voz, que me animei a “ter voz”, que não podia calar frente a algumas discussões que surgiam no grupo, nem deixar de falar sobre algumas questões que, do meu lugar, conseguia enxergar. Comentei, especialmente, episódios que tinham acontecido no TDC indicando as considerações que tinha colocado em relação à

---

<sup>44</sup> Ver Anexo I T2.

<sup>45</sup> Solicitei permissão para gravar as reuniões do TDC a partir do ano letivo de 2005. No GA, iniciei as gravações no mês de abril de 2004.

reclassificação e à diversidade na escola. Além disso, levei para a discussão com ele uma questão que me inquietava: quem era eu na escola?

A partir da minha fala, do rascunho escrito que eu levei e do diálogo estabelecido, o professor Guilherme fez o seguinte rascunho que aqui resgato:

CP11 - Caderno orientação, 25 de março de 2004.

Eu – sou quem? no TDC. A impressão é que as professoras não sentem você como pesquisadora. Você sente que não é detentora do saber, está misturada, sente-se parte do grupo.

\* É importante lembrar todo o processo de “inclusão” no grupo/TDC no ano de 2003: é importante um texto escrito<sup>46</sup>.

Será necessário checar essa sensação talvez em agosto de 2004.

\* Quando me coloco, de que lugar produzo minha asserção? Como professora? Pesquisadora? Estudante?

Verificar após uma quantidade de registros das próprias falas.

Será necessário checar “este lugar” com as professoras do TDC.

GT Alfabetização

\* Foi aceita no grupo como estagiária da Unicamp.

\* Será a mesma coisa em relação ao TDC. As professoras participantes vão coordenar em rodízio.

\* Registro para o grupo. [...]

\* Sente a relação mais simétrica, trabalhando junto, no estudo.

Sala de Aula

Mônica: 2ª série, até final do ano.

Clarice, 4ª série: até o semestre.

A terceira reunião com meu orientador foi no mês de abril e, nessa ocasião, também estava Carla, que fazia pesquisa na mesma escola. Falamos sobre o que seria fazer pesquisa na escola. Lembro-me de algumas falas do professor Guilherme: “agenciar conhecimento junto com o professor”, “subsidiar sua conquista profissional”. Algumas pistas começavam a aparecer.

A questão da pergunta que não queria calar também apareceu no encontro com meu orientador. No mês de junho, necessitava conversar sobre o meu percurso na escola. O professor Guilherme falou: “você é professora pesquisadora, esse é seu movimento na escola”. Por que esse apontamento do professor?

Essa observação de Guilherme tinha relação com uma questão forte para mim, questão que me levava, por um lado, a desqualificar a idéia de ser pesquisadora na escola, e por outro, a ressaltar a minha vivência de ser professora. Meu raciocínio era o seguinte: “eu consegui

<sup>46</sup> Acredito que essa solicitação foi contemplada com o memorial de pesquisa que, em parte, aqui apresento.

enxergar as coisas que enxergava na escola pelo fato de eu mesma ser professora”. Além disso, eu acreditava e valorizava que a interlocução que eu tinha conseguido estabelecer na escola devia-se ao fato de ter sido professora, por ter sido a escola o meu lugar de tantos anos.

Em junho de 2004 mais uma vez fui “ao ataque” com o meu orientador. Queria saber se o que eu estava fazendo na escola era “aquilo mesmo”. E aí ele apontava, como sempre, que era impossível estabelecer formas, que não existem moldes, esquemas ou listas nas quais se explicita o que é ou deve ser um pesquisador na escola.

Naquele mesmo dia, conversei com meu orientador sobre a importância de nós, pesquisadores que estamos na escola, “favorecermos e potencializarmos a discussão dos grupos”, de “contribuirmos com a visão da universidade sobre as questões que estão na escola”. O professor Guilherme evidenciou que, ao apontarmos algumas questões para as professoras, estamos indicando que também “elas apontam novas e outras questões para nós”.

Contudo, minhas dúvidas continuavam. Por momentos, o céu estava ensolarado, por momentos, com trovões; assim, havia momentos de certezas, momentos de inseguranças, momentos de avançar, momentos de retroceder; esse foi o meu percurso. Ainda em setembro, voltei ao meu orientador. Seu comentário esse dia foi: “você tem que ter claro aonde é que quer chegar”. Tranquilinei-me, por alguns dias.

Será que, na perspectiva de inserção que estava tendo na escola, poderia saber aonde eu queria chegar?

No segundo semestre de 2004, meu orientador ministrou a disciplina “Seminário Avançado I - Produção de Conhecimento na Escola”<sup>47</sup>, no curso da Pós-Graduação que tratava das questões da produção de conhecimento e pesquisa na escola. Foi nesse espaço que também tive a possibilidade de problematizar as minhas inquietações sobre o fato de ser pesquisadora e professora na escola e sua relação com a alteridade.

### **1.7 Reconhecimento como pesquisadora frente aos outros.**

03 de novembro de 2004. Houve um episódio no GA que me marcou profundamente. Nesse encontro, Adriana comentou que, desde o início do GA, ela havia colocado para as professoras que não queria que as mesmas olhassem para ela como

---

<sup>47</sup> Na disciplina referida tive acesso à obra “O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas” (2004) de Marília Amorim.

orientadora pedagógica e comentou que se reconheceu como orientadora pedagógica estando no GA. Percebi que a fala de Adriana mobilizou a discussão do grupo: Ítala, Alicia, Andréa, Mabel, Mônica e eu. Mabel enfatizou que sempre falamos a partir de um determinado lugar. E eu? Que teria a dizer a partir das considerações da Adriana?

Aproveitando-me das falas de Mabel e de Adriana, coloquei para o grupo as minhas próprias dificuldades de que os outros me olhassem como pesquisadora, fundamentalmente pelo significado que esse termo tem para mim, termo que me parece carregado da idéia “do saber da Academia”.

A observação de Mabel foi fundamental: não podemos negar o lugar que cada uma de nós ocupa na escola, lugar que pode ser, no meu caso, em algumas oportunidades, o de professora, mas que, sem nenhuma dúvida, é também o de pesquisadora, que se foi constituindo nas relações com os *outros*.

O momento de assumir o meu lugar de pesquisadora na escola estava chegando:

Duas semanas depois do episódio acontecido no GA, participei de um torneio de vôlei, organizado pela professora de Educação Física, Maristela. Jogava o time dos alunos das 8a. séries contra o time representante das professoras e funcionários da escola, e com minha participação. Nesse dia, os alunos de 8a. série, com os quais eu não tinha tido muito contato, fizeram-me a pergunta que ainda não tinha calado: “quem é você?” Mabel, antes de eu abrir a boca, respondeu por mim: “ela é pesquisadora”. E eu, com um grande sorriso, afirmei: “eu sou pesquisadora”.

Quem é você? Quem sou eu? Perguntas que geraram inquietações. Buscar um lugar, encontrar o meu lugar, assumir o meu lugar. São questões que atravessam este trabalho: questões que guardam relação com a *palavra*, questões que guardam relação com *ser*, questões que guardam relação com os *outros*.

Por que mostrar esse percurso? Por que dizer desse processo? Acredito que as palavras de Laymert Garcia dos Santos<sup>48</sup> (1981) ajudem-me a explicitar essa opção. Segundo o autor, a metodologia da pesquisa pode ser considerada como uma prova. O pesquisador tem que demonstrar que ele tem e conhece a herança legada pelos seus antecessores que pertencem ao mesmo campo, e que utiliza as ferramentas conceituais que correspondem ao tipo de pesquisa que está desenvolvendo, para assim poder “iluminar” seu objeto de análise. Sendo assim, o pesquisador deve justificar, para ele mesmo e para os

---

<sup>48</sup> Texto sugerido pela professora Corinta Geraldi

outros, o fundamento de sua conduta, ele é o dono da situação. Em função disso, Santos (1981) considera que

Por isso, talvez, os capítulos metodológicos nunca tratam da trajetória de uma pesquisa, excluindo o que é realmente o motor do trabalho, isto é, inquietação e a dificuldade que se apresentam ao sujeito de ter de pensar a complexidade dos fenômenos sociais. Talvez por isso também nos entregam um quebra-cabeça realizado, onde conceitos teóricos e fatos empíricos se encaixam maravilhosamente (p. 10-11).

Acredito que a justificativa de ter apresentado esse percurso tenha a ver com esse “motor”, com todas essas inquietações que me têm mobilizado quando me lancei a fazer pesquisa *na* escola, *com* os sujeitos da escola, mesmo sabendo que ficaram guardados outros muitos motores...

## 2. A simultaneidade.

No segundo semestre de 2005, levei uma cópia do meu memorial de pesquisa já pronto para que as professoras a ele tivessem acesso. Deixei uma cópia na escola. Quis saber, nesse dia, se as professoras incluídas/nomeadas no texto iriam permitir que eu tornasse públicas as suas falas.

CP4 - Caderno TDC (2), 11 de novembro de 2005, registro de Cidinha.  
Laura fala da apresentação do seu trabalho de pesquisa, disponibilizando uma cópia para a escola e, tendo consultado as professoras, cada um se posicionou quanto a serem identificadas ou não.

Surpresa fiquei quando Mabel me deu um retorno escrito, sobre a leitura que ela tinha realizado do meu escrito:

ESP11 - Escrito de Mabel, 14 de novembro de 2005.  
[...] Seu conflito por ser profa./pesquisadora/doutoranda da Unicamp/estudante/estagiária/formadora está mais em você que nas professoras. São **aspectos que coexistem** no profissional intelectual sério que pretende contribuir em um ambiente formador. [...]

Fui buscar esse escrito só depois do momento da qualificação, quando a professora Corinta Geraldi e o professor Wanderley Geraldi apontaram a necessidade de problematizar sobre a pergunta que ainda não queria calar: Quem é você? E, nesse sentido, trabalhar a

idéia da simultaneidade de lugares<sup>49</sup>, dos diferentes lugares que ocupei na escola e das minhas dificuldades de assumir que essa simultaneidade existia de fato.

Ao optar por refletir sobre a simultaneidade de lugares, decidi, no começo, problematizar sobre a questão da identidade. Acredito que Silva (2000) ajudou-me a compreender essa simultaneidade de lugares quando, a partir da teoria cultural, reflete sobre a nossa identidade. Ele resgata a figura do *flâneur*, descrita por Baudelaire e logo, retomada por Benjamin<sup>50</sup>, como figura que pode exemplificar a identidade móvel.

Silva (2000) aponta algumas metáforas que possibilitam descrever os processos que subvertem a identidade, em contraste com os processos que tentam fixá-la, essencializá-la. Essas metáforas trazem a idéia de movimento, de viagem, de deslocamento (diáspora, cruzamento de fronteiras, nomadismo). O hibridismo, como mistura, conjugação, o intercurso entre diferentes nacionalidades, etnias, raças, está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades. Esses movimentos, também, podem ser literais ou metafóricos. As diásporas e os deslocamentos nômades são movimentos literais; as viagens e os cruzamentos de fronteiras podem ser considerados simplesmente metafóricos:

“Cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam - “artificialmente” - os limites entre os territórios das diferentes identidades (p. 88).

Penso na identidade de quem viaja, de quem cruza as fronteiras, “finalmente, é a viagem em geral que é tomada como metáfora do caráter necessariamente móvel da identidade”. É na viagem, é no movimento entre fronteiras que se evidencia a instabilidade e a precariedade da identidade, “é nas próprias linhas da fronteira, nos limiares, nos interstícios, que sua precariedade se torna mais visível”.

---

<sup>49</sup> Sobre a questão da simultaneidade, o professor Wanderley escreveu no retorno escrito do texto da qualificação: “Não se define um lugar. Todo lugar é só relativamente estável, porque sempre ocupado por diferentes sujeitos! É um reflexo da sociologia funcionalista querer “definir” este lugar a ser “preenchido” (e não ocupado) por um sujeito. Também o estruturalismo vai mais longe: não só define, como estabiliza e imobiliza o lugar de tal ordem que o sujeito é a ele assujeitado (e por isso ele nem ocupa, nem preenche, mas é capturado, preso, por este lugar social!).

A professora Corínta apontou: “lugar: pesquisadora? Professora? Estagiária? Orientadora pedagógica? Formadora? Por que é difícil assumir a simultaneidade com ênfases diferentes em diferentes momentos? Será que essa pergunta que não quer calar não é a tese de sua tese?”.

<sup>50</sup> Não é o caso, neste trabalho, de dialogar com a figura do *flâneur*; para ampliar esse conhecimento, ver Benjamin (1995).

Assim, segundo Silva (2000), o acontecimento crítico é tanto estar como permanecer na fronteira: “a possibilidade de ‘cruzar fronteira’ e de ‘estar nas fronteiras’, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter ‘artificialmente’ imposto das identidades fixas” (p. 89).

Essa foi uma primeira aproximação para problematizar a questão da simultaneidade, mas sentia, ainda, que a idéia/conceito de hibridismo não estava dando conta dessa idéia de simultaneidade de lugares. Essa idéia de hibridismo não explica o processo, não explica como é possível passar de um lugar a outro, no caso ser pesquisadora, ou professora ou formadora ou...

Assim, para poder avançar ainda na questão do lugar, retomo uma consideração já apontada neste capítulo:

Era professora? Era, mas não estava trabalhando como professora nesse momento. Era estudante? Não ainda, pois não tinha sido selecionada no processo seletivo. Era uma pesquisadora? A questão que mais me inquietava, percebo hoje, era que não queria que os outros me enxergassem como pesquisadora. Por quê? (memorial de pesquisa).

Como compreender, por um lado, que, como pesquisadora, assumi a simultaneidade de lugares e, por outro lado, tentei fugir só de um lugar, “o lugar da Academia”, quando o olhar das professoras em relação à Academia era o de “fiscalização”. Como ela sustentava todo esse poder de fiscalização sobre a escola?

Para compreender essa percepção/imagem das professoras, em relação à Academia que fiscaliza, estabeleci um diálogo com Certeau (2002) quando o autor desenvolve uma compreensão do lugar a partir da diferenciação de dois conceitos: estratégia e tática.

Segundo esse autor, a Academia tem um “lugar próprio”, essa é uma estratégia dessa instituição, é um lugar de poder. O autor chama de estratégia o cálculo (manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que “um sujeito de querer e poder” (empresa, um exército, uma instituição científica, etc.) pode ser isolado. Certeau (2002) aponta que:

a estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito com *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (p.99).

Quais as conseqüências/efeitos da instauração de um corte entre um lugar apropriado e seu *outro*? O primeiro efeito apontado por Certeau (2002) tem a ver com considerar que o "próprio" é uma "vitória do lugar sobre o tempo". A estratégia tem relação direta com o lugar e permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões, obter independência em relação às variabilidades das circunstâncias.

Um segundo efeito tem a ver com o "domínio dos lugares pela vista". A divisão do espaço permite uma "*prática panóptica* a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar, portanto, e 'incluir' na sua visão" (2002, p. 100).

Um terceiro efeito implica definir o "poder do saber", nessa definição explicita-se a capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis.

Mas é mais exato reconhecer nessas "estratégias" um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. De modo semelhante, as estratégias militares ou científicas sempre foram inauguradas graças à constituição de campos "próprios" (cidades autônomas, instituições "neutras" ou "independentes", laboratórios de pesquisas "desinteressadas" etc.). Noutras palavras, um poder é a preliminar deste saber, e não apenas o seu efeito ou seu atributo (CERTEAU, 2002, p. 100).

Assim, as estratégias, além de privilegiarem as relações espaciais, são ações que, por terem postulado um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), que permitem articular um conjunto de lugares físicos nos quais as forças se distribuem.

Se eu não tinha um lugar próprio na escola, no sentido que Certeau (2002) aponta, será que, o fato de estar em outros lugares (não-lugares) e aceitar a simultaneidade, dar-me-ia certa mobilidade para ter um outro olhar da escola, que não fosse o "olhar panóptico", que é o olhar do lugar do poder, segundo Certeau. Haveria assim, outras compreensões da escola? E então, eu usei táticas na escola?

A estratégia aponta que o "próprio" é uma vitória do lugar sobre o tempo. A tática é a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. A tática precisa do tempo, a tática vigia para "captar no vôo" algumas possibilidades de ganho. Segundo Certeau, (2002) "o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas", para isso ele tem que aproveitar a "ocasião" (p. 47).

A tática não tem outro lugar senão o do *outro*. Ela opera golpe a golpe, lance por lance. Aproveita as "ocasiões" e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas.

Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 2002 p. 100-101).

Assim, a tática apresenta-se sem lugar próprio, sendo um não-lugar, com uma visão que não é globalizante, a tática aparece cega e perspicaz, ficando no corpo a corpo e sem distância, é “comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela *ausência de poder* assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (2002, p. 101).

Com Certeau, consigo ter uma compreensão sobre o lugar da Academia, suas estratégias de poder, de saber, de olhar, de controlar... Mas, se eu usei táticas, eram táticas em relação a quem? Essa discussão não estava clara para mim, algo faltava para compreender essas relações: eram táticas em relação à Academia? Eram táticas em relação às professoras? E se eram táticas, quais as minhas táticas de pesquisa na escola? O que é que estava faltando para compreender essa questão?

As questões apontadas por Certeau ganharam outros sentidos quando foi possível pensar nessa discussão a partir do processo de interação entre sujeitos: pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Para dialogar acerca do processo de interação remeto-me a Bakhtin (1999). Segundo o autor, o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo é materializada a partir de um *auditório social*. É a partir desse auditório social que construímos nossas deduções interiores, nossas motivações, apreciações etc. Isso supõe pensar que a palavra comporta duas faces.

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (p. 113).

Bakhtin (1999) aponta que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a

estrutura da enunciação” (p. 113). Assim, qualquer que seja a enunciação considerada, a mesma é socialmente dirigida. Isso significa que ela é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa. A situação dá forma à enunciação, “impondo-lhe esta ressonância em vez daquela [...] A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (p. 114).

Nesse sentido, tanto o meio social como as relações estabelecidas determinam a estrutura da nossa consciência e conduzem a atividade mental de forma que, através dela, seja dada uma resposta por meio de signos. Quando tomamos consciência da situação em que estamos na relação com os *outros*, reagimos dando uma determinada enunciação a partir da situação social em que estamos. E é justamente essa resposta que gera “modelos e formas de enunciação” específicas: enunciações que guardam um tom, uma cor, um estilo, uma resposta singular dada pelo sujeito da enunciação a partir dessa interlocução com o seu ouvinte e seu auditório social.

Como aponta Bakhtin, (1999) o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra. As palavras... penso o quanto fui “tocada” na escola por certas palavras e me remeto ao mesmo autor quando aponta que

Na realidade, não são apenas palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (p. 95).

O processo de compreensão sob uma perspectiva bakhtiniana implica contrapor a cada palavra do locutor uma *contrapalavra*, uma réplica. Quais foram as minhas *contrapalavras*? Quais foram as minhas enunciações a partir das palavras dos locutores (professoras), quando me atribuíam determinados lugares? A partir da discussão sobre o processo de interação entre a pesquisadora e os sujeitos da escola que foi possível ampliar a compreensão<sup>51</sup> a partir dos aportes de Certeau (2002) e Bakhtin (1999).

Esses lugares (estagiária, professora, estudante, formadora, pesquisadora) foram efetivamente “ocupados” por mim ou foram “atribuições”? Importa lembrar que, tanto

---

<sup>51</sup> Compreensões construídas na disciplina “Bakhtin, Vigotski e pesquisa-ação” ministrada pela professora Corinta Geraldi e o professor Wanderley Geraldi. Especificamente neste tópico, a discussão foi mediada pelo professor Wanderley (segundo semestre de 2007).

falante como ouvinte, estamos em interação e que os lugares que nos são atribuídos pelo *outro* independem de nós, ou seja, o *outro* me atribui algum lugar e, a partir disso, quais os sentidos que eu produzo desse lugar que me atribuem? Por outro lado, o lugar no qual estou sendo posta não é necessariamente aquele em que eu quero estar, no caso, o lugar de pesquisadora da Academia. No processo de interação, tanto falante como ouvinte, criamos imagens acerca do *outro* e essas imagens não são fixas, já que, no processo de interlocução, essas imagens do *outro* transformam-se

A questão fundamental, ao pensar no processo de interação, é que “não é o lugar que define o lugar do falante, mas o **modo como o sujeito ocupa esse lugar**”, ou seja, não foram aqueles lugares que me foram atribuídos na escola os que definiram o meu lugar, mas este esteve definido **pelos modos que eu exerci**, pelas formas que criei enquanto pesquisadora para estar nos lugares que efetivamente ocupei na escola, modos próprios que dão outros sentidos aos papéis e/ou lugares sociais. E compreender esse processo de interação entre falante e ouvinte é perceber a nós mesmos como sujeitos não mais assujeitados a um lugar social.

Quais as implicações ao pensar na interação entre os sujeitos e sua relação com as estratégias e táticas? Qual a possível resposta à minha inquietação: Eu usei táticas em relação a quem? Acredito que uma pesquisadora que pretende fazer pesquisa na escola, com os sujeitos da escola, ao criar seus próprios modos de ocupar os diferentes lugares que assume, cria suas próprias táticas de pesquisa. Por outro lado, aquele pesquisador que faz questão de ocupar o seu lugar próprio, desenvolve estratégias de um pesquisador da Academia (poder, saber, controle).

Tática, não-lugar, simultaneidade, mobilidade... Acredito que problematizar e *viver* essas questões permitiu-me ter como pesquisadora, uma outra compreensão da *vida* na escola. Quem é você? Quem sou eu? Talvez uma pesquisadora que assuma o **não-lugar** tenha a suficiente mobilidade para que, além de ser professora, estudante, formadora, estagiária (?), também possa ser uma equilibrista...

### **Ensaio**

A equilibrista  
despe a pele  
por braços e pernas  
dorso  
em avesso

na travessia arriscada  
de ser  
frentista de um produto arriscado  
- o próprio corpo -  
se vira em duas  
para agarrar as mãos  
que são suas.

A equilibrista agarrada  
no fio controlado da sua  
passagem elástica  
se vira em quatro.  
(equilibrista  
vive  
de improvisado  
acrobático.)

Bicho que arrasta  
patas, cara de gente,  
boca  
de gata.

Como é pequeno o espaço que lhe é dado  
para passar o corpo desdobrado  
que termina por crescer no quadro  
para não cair, para ser segurado.

A equilibrista projeta ser  
como um desenhista o desenho.  
Mas para ser, o caminho é estreito:  
há trecho em que só a mulher passa,  
tem outro que só a esfinge devassa.

A equilibrista é uma dupla esforçada  
metade gente, metade bicho.  
(Mas não desistirá do capricho  
de explorar o seu próprio espaço.).

(Lélia Coelho Frota)

## Capítulo 4

### Entre políticas, discursos e práticas.

#### 1. Políticas de formação: o ocultamento das professoras.

Lembro que a idéia deste trabalho é atribuir sentidos ao processo de formação quando na relação com o *outro*, com o grupo. Antes, porém, considero importante trazer alguns aportes que nos permitam visualizar as políticas de formação em um contexto maior.

O trabalho de Torres (1996) foca a formação docente<sup>52</sup> (inicial e continuada), e, a partir de uma revisão do discurso e das principais tendências observadas no campo global impulsionadas pelos organismos internacionais e do Banco Mundial, pretende indicar propostas para promover a discussão e a ação em torno da reorientação das políticas e do modelo vigente de formação docente. Destaca-se, no texto, a situação da América Latina.

Torres (1996) aponta que a idéia moderna é “poner el énfasis sobre el aprendizaje”<sup>53</sup>, mas considera que essa idéia implica reivindicar tanto a aprendizagem dos alunos como a dos professores. Garantir e melhorar a aprendizagem dos alunos implica assegurar aos professores as condições e oportunidades para uma aprendizagem relevante, permanente e de qualidade que lhes permita fazer frente aos desafios que se lhes colocam, para desempenhar profissionalmente a sua tarefa e ser responsáveis por ela frente aos seus alunos, os pais e a sociedade. Segundo a autora, para que isso seja possível, não basta a promoção de mais cursos, mais anos de estudo, mais certificados, já que isso mostrou a ineficiência e a ineficácia tanto no crescimento como no desempenho profissional, e evidenciou o escasso “impacto de dicha formación sobre los procesos y resultados a nivel del aula de clase” (p. 2).

Segundo Zeichner (2002), a formação de professores é um alvo muito visível na atualidade em vários países. Considera que os planejadores dessas políticas de formação esquecem geralmente que “o poder real se encontra com aqueles que, na base, podem, se assim o desejarem, subverter alguns dos desejos dos reformadores no curso de seu trabalho cotidiano” (p. 32).

---

<sup>52</sup> Especificamente em relação ao ensino primário (Ensino fundamental I e II).

<sup>53</sup> Apontado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990).

Zeichner (2002) aponta que os governos têm o direito e o desejo de estabelecer uma direção para a educação em um país, mas questiona o modo como os professores foram vistos e considerados na implementação dos planos de reforma. O mesmo autor considera que os esforços de reforma educacional realizados nos últimos 30 anos mostram que “as mudanças qualitativas nas práticas de sala de aula somente ocorrerão quando os professores compreenderem e aceitarem como suas estas mudanças” (p. 30). Assim, nos casos em que os professores foram envolvidos ativamente na definição e interpretação das reformas de suas próprias escolas, (currículo, pedagogia e salas de aulas), foram capazes de mudar “seu comportamento docente, o ambiente da sala de aula, e de aumentar a realização de seus estudantes”. Contudo, o autor adverte que, quando os professores são ignorados, quando as reformas vêm de cima para baixo, ou quando elas não estão conectadas com as realidades da sala de aula e/ou o contexto local, ainda que tenham sido bem projetadas, tendem a fracassar.

Torres (1996) mostra a existência de um paradoxo, “la cruzada mundial por universalizar la educación y mejorar la calidad de la educación básica y la proliferación de compromisos nacionales e internacionales [...] ha coincidido con un deterioro notorio y también mundial de la condición docente” (p.1). A mesma autora, ao analisar os discursos que se referem aos professores, afirma que os mesmos têm deixado de pensar no professor como “apostol, guia, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel, guardián, luz”; os novos discursos identificam o professor com outros termos: “protagonismo, autonomía, re-valorización, profesionalización” (p. 3). A autora deixa em evidência que, na passagem do apostolado ao protagonismo, há um aspecto que os acaba igualando, e é a enorme distância que existe entre o discurso e a prática.

Na mesma linha, Zeichner (2002) considera que, atualmente, em várias partes do mundo, o discurso sobre os professores “proclama a autonomía, a capacitación e a profesionalización, enquanto que as condições materiais do trabalho dos professores (salário, tamanho das turmas e disponibilidade de materiais pedagógicos, etc.), seu *status* na sociedade e auto-estima têm deteriorado” (p. 49).

Uma questão que me inquieta, e que importa para a construção deste trabalho, é apontada por Torres (1996). A autora evidencia que o tema docente converteu-se em um tema tabu das políticas educacionais em nível internacional, quando considera que o

discurso educativo está organizado de tal modo que os professores, se visíveis, aparecem ocultos atrás da instituição escola, do currículo, dos métodos e das matérias de ensino. A autora considera que, embora haja uma retórica acerca da formação dos professores, essa formação ocupou e continua ocupando um “lugar marginal” nas políticas educativas e, segundo a autora,

El tema mismo – qué y cómo aprenden los maestros, qué quieren y/o necesitan aprender, cuáles son las modalidades más apropiadas para cada situación o contexto, etc. – ha sido poco investigado y es poco aún lo que se conoce al respecto a nivel general como de cada país (p. 16).

Por que a pouca eficácia da formação continuada? Segundo Torres (1996), temos que procurar as respostas nos modelos de formação implementados. A partir da análise desses modelos, a autora apresenta algumas das características<sup>54</sup> dos mesmos. Optei por agrupar algumas das características a partir de quatro aspectos que guardam relação com as discussões que trago para problematizar:

- a) Cada nova política ou projeto parte do zero, ignoram-se os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulados. Ignoram-se os conhecimentos e as experiências anteriores dos docentes, em vez de partir deles para construir algo mais. É academicista e teoricista (centrada no livro); nega a prática docente como espaço e matéria prima para a aprendizagem.
- b) É vertical, considera os professores no papel passivo de receptores; não busca a participação ativa deles para definir e desenhar o plano de reforma ou o plano de formação, em particular. Baseia-se numa concepção instrumental da formação como ferramenta para implementar determinada política, programa, projeto, ou texto.

---

<sup>54</sup> Torres (1996) considera outras características. Enxerga-se a formação de forma isolada, desconsideram-se outras dimensões (salários, mecanismos de promoção, etc.). Parte de uma proposta homogênea destinada “aos professores” no geral; não busca singularizar a oferta aos distintos maestros e às suas necessidades específicas. Realiza-se fora do lugar de trabalho, em vez de fazer a escola o lugar privilegiado de formação permanente. É pontual e assistemática, não está inserida em um esquema de formação contínua. Centra-se no evento (curso, seminário conferência, etc.) como a modalidade privilegiada. Outras modalidades (intercâmbio horizontal entre maestros, trabalho em grupos, estágios, educação a distância, etc) são secundárias. Está centrada no ponto de vista do ensino (ensinar como objetivo), e não no ponto de vista da aprendizagem (lograr aprendizagens significativas nos alunos como objetivo). Está orientada a corrigir e mostrar defeitos, em vez de valorizar e reforçar qualidades.

- c) Dirige-se a professores individuais e não a grupos ou equipes de trabalho ou à escola como instituição. Baseia-se no modelo frontal e transmissivo de ensino, sendo incoerente com o modelo pedagógico que se propõe aos professores para sua prática na sala de aula.
- d) Diferencia conteúdos e métodos (saber a matéria e saber ensinar) e privilegia os conteúdos. Ignora-se a complementaridade desses saberes e a importância do saber pedagógico para a prática docente.

Acredito que as características indicadas levam-nos a pensar no resgate da experiência das professoras como instância fundamental para refletir/construir saberes; a considerar os professores como construtores/gestores da escola; a valorizar como modelo de formação a constituição de grupos de trabalho, e considerar a importância do saber pedagógico para a prática docente pois, neste trabalho, fica evidente, a partir das considerações das professoras, a necessidade de ter conhecimentos relativos à melhor maneira de intervir tanto com cada uma das crianças como com o grupo como um todo.

A partir das características assinaladas, dialogo com outros autores para aprofundar a compreensão das mesmas.

Para Zeichner (2002), tanto os planejadores como os implementadores e os membros do governo ligados à educação, desconsideram os professores como agentes significativos no processo de reforma educacional. O autor aponta que a abordagem dominante tem sido “preparar os professores para serem implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está de fora da realidade de sala de aula” (p. 28).

Schnetzler (2000), ao se referir à situação brasileira, considera que

nestes tempos atuais em que temos nos defrontado com a implantação de parâmetros curriculares nacionais, de programas de “treinamento” de professores à distância, de intervenções por meio de avaliações e outros controles propostos pela área governamental temos constatado em todas essas ações a exclusão da participação dos professores que, no entanto, têm sido sempre culpabilizados pela baixa qualidade de nossa educação. (p. 7)

Segundo Torres (1996), a formação docente é entendida como “treinamento” (desenvolvimento de habilidades e destrezas, manejo de métodos e técnicas) e não como formação no sentido amplo de “desenvolvimiento de una comprensión teórico-práctica de los problemas, más allá de lo estrictamente operativo inmediato” (p. 17).

Sobre a questão do “treinamento”, Marin (1995) traz para a discussão algumas reflexões sobre a terminologia referente à formação continuada dos profissionais a partir dos termos encontrados nos discursos e nas instâncias administrativas. Dentre os termos analisados pela autora aparecem: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada. A autora examina cada termo, sua concepção e as possíveis influências ou conseqüências. Não pretendo, neste trabalho, fazer uma discussão sobre eles, já que pretendo dar um sentido para a formação que acontece a partir da relação com o *outro*, a partir do grupo.

Retomando a questão do “treinamento”, trago as considerações de Davini e Birgin (1998). As autoras consideram que, quando se fala em políticas de formação continuada que fazem referência à capacitação dos docentes, enfatiza-se a difusão do conhecimento disciplinar, através de circuitos e cursos, utilizando-se como critério a autoridade do especialista. A atualização constitui uma parte necessária, mas no processo de transmissão não se muda a relação do docente com o conhecimento, pois ele tem que aplicar o conhecimento que lhe foi transmitido. Essa racionalidade instrumental do conhecimento aparece ligada à concepção de neutralidade do saber, ou seja, não seria preciso fazer uma análise da razão desse conhecimento na escola, quem o produziu, para quem, com que finalidade, que sentido tem ensinar esse conhecimento. Com isso, “la reflexión histórica, ética o política queda relegada” (DAVINI; BIRGIN, 1998, p. 85). Com esta lógica de capacitação “em cascata” e definida a formação docente como “contínua”, apresentam-se cursos destinados à incorporação de conteúdos, tendo assim, como pano de fundo, a forma clássica de aperfeiçoamento, de cunho tecno-burocrático (GODOY, 1990)<sup>55</sup>.

Segundo Collares, Moysés e Geraldi (2001), as evidências mostram que o aperfeiçoamento centrado na difusão de cursos, ou seja, a “qualificação” ou a “capacitação” não produzem a transferência esperada à sala de aula e “acabam agindo como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento” (p. 210). Segundo esses autores, as políticas de educação continuada com essas características concebem a formação como enformação, ou seja, definem, com o olhar voltado para o passado, como deve ser a forma do futuro. Assim, a construção do futuro não aparece como um

---

<sup>55</sup> GODOY, Rodrigo Vera. Políticas de perfeccionamiento docente: el debate subyacente. Santiago de Chile: [s.n.], 1990.

acontecimento, e sim como uma repetição do presente. “Busca-se congelar os acasos para produzir/construir subjetividades assujeitadas a um conjunto prefixado de modos de compreensão do mundo” (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, p. 205).

Falar em sujeito assujeitado remete-nos à análise feita por Najmanovich (2001, 2003) sobre a ciência moderna que, com suas hipóteses, seus dados estatísticos, sua linearidade, teve a pretensão de ser uma ciência neutra, atemporal, objetiva. O sujeito da objetividade não podia dar conta de sua subjetividade porque não se via, era um homem desencarnado.

Segundo Collares, Moysés e Geraldi (2001), essas políticas concebem o tempo de *vida* e de trabalho como um “tempo zero”, porque se substitui o conhecimento obsoleto pelos novos conhecimentos e zero porque o “tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar” (p. 211). Os autores consideram que essas políticas de educação continuada, na realidade, são políticas da descontinuidade.

Em relação à questão dos mecanismos de formação de professores, Kramer (1989) considera que os mesmos teriam que ser percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula entre professores e alunos. Ainda com Kramer (1997), trago a questão da sedução que provoca o “novo”. O “novo” nega o que já existe e, além disso, passa a chamar de “velho” o que já existia. Assim, a lógica de atualização “nega a experiência acumulada em troca daquilo que se chama moderno. [...] Abdica-se da história, portanto” (p. 20). A autora nos lembra que foi Benjamin que pensou criticamente a cultura e a modernidade, foi ele quem se indagou por que o moderno envelhecia tão rápido. Nesse sentido, Kramer (1997) questiona o porquê de as propostas pedagógicas envelhecerem tão rápido. Uma possível causa apontada pela autora: **“talvez por não terem sido geradas por perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal, por reificarem respostas de um lugar que não é o seu”** (p. 20, destaques meus).

Assim, a partir dos diferentes autores, percebo a questão do “ocultamento” dos professores. Será que na SME de Campinas as políticas de formação estariam apontando para o “desocultamento” do trabalho das professoras e professores das escolas dessa rede de ensino?

## **2. A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004).**

### **2.1 Contextualização do meu interesse.**

As inquietações surgidas a partir do projeto original apresentado no GEPEC tinham a ver com o fato de compreender como era que os sujeitos da escola apropriavam-se da política de formação quando ela chegava à escola. Nesse sentido, era fundamental conhecer a Secretaria Municipal de Educação de Campinas<sup>56</sup>.

A SME (2001-2004) estava implantando uma gestão participativa e democrática dentro da escola. O Partido dos Trabalhadores (PT) tinha assumido o Governo Municipal de Campinas nesse período. O conhecimento de alguns princípios dessa Secretaria em relação à escola e à construção do projeto político pedagógico (PPP) instigou-me. Inquietava-me saber como seria a construção de um PPP porque a SME desse município estava valorizando o trabalho coletivo dos professores na escola, fazendo da gestão uma gestão democrática.

Assim, meu interesse foi conhecer as propostas da SME, quais as idéias centrais em relação à escola pública e, fundamentalmente, qual a política pública implementada em relação à formação continuada dos professores, especificamente na escola. Ao considerar essas políticas, pretendia perceber quais os valores e conceitos que estavam subjacentes a elas: qual o conceito de professor, qual o conceito de formação continuada, qual o valor outorgado aos grupos e ao trabalho coletivo.

### **2.2 Os discursos-documentos da política educativa da SME.**

Apresento algumas considerações da Secretária Municipal de Educação no seu primeiro contato com a rede escolar, através dos Boletins on-line (espaço de comunicação social com a comunidade). Neste fragmento, encontram-se sinais da política educacional que se pretende conhecer:

Gostaríamos de desejar-lhe boas vindas no ano letivo que se inicia. Neste momento, estamos convidando você para ousar coletivamente, colocar no papel, em ato, experiências, sonhos e esperanças, em direção à escola

---

<sup>56</sup> Neste trabalho, refiro-me a alguns aspectos da SME de Campinas para contextualizar o trabalho desenvolvido na Escola Padre Franciso Silva. Nesse sentido, não tenho como foco a análise da gestão administrativa dessa Secretaria. Para aprofundar o conhecimento sobre a gestão administrativa dessa Secretaria ver Oliveira (2005), que analisa “as contradições entre as decisões da instância superior de decisão/controla da Rede Municipal de Ensino que produz políticas de Educação públicas locais (e suas vinculações com as políticas macro-estruturais) e a vida nas unidades escolares que a compõem, em suas dimensões educacional-pedagógica, técnico-administrativa, sócio-cultural e política” (p. 2).

pública de qualidade, que resgate a autoconfiança dos profissionais, das crianças, jovens e adultos, atores de uma escola autônoma e transformadora, tendo em vista um mundo melhor. Secretária Municipal de Educação, Corinta Maria Grisolia Geraldi (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SME, 2001a).

O termo autonomia reaparece no mesmo documento, mas em relação à construção do projeto político pedagógico da escola. A SME explicita que acredita ser possível que aqueles que estão próximos das crianças, dos pais, do bairro, tenham condições de pensar no processo pedagógico e participar dele na escola. Segundo o documento:

É isto que entendemos por autonomia, que implica em ter a coragem e a responsabilidade de assumir sua participação na caminhada. Trata-se de um movimento de dupla mão: ao mesmo tempo aprender a afirmar-se como sujeito e a discutir coletivamente as opções, dúvidas, necessidades e encaminhamentos (SME, 2001a).

Continuando com a análise do mesmo documento, gostaria de destacar que aparecem oito princípios que embasam algumas ações que a SME pretendia realizar ao longo de sua gestão de governo, sendo que alguns deles refletem aspectos que considero relevantes para este estudo:

1. Fortalecimento do Conselho Municipal de Educação, dos Conselhos das Escolas e do Conselho Municipal da Criança e o Adolescente.
2. Respeito aos saberes dos profissionais da educação, para que não se perca o que já foi construído.
3. Respeito à diferença, para que cada um dos sujeitos tenha seu lugar na escola.
4. Boas condições de trabalho e de salário para os profissionais da educação.
5. Compreensão do profissional como alguém que está em contínuo aprendizado sendo, portanto, capaz de agir.
6. Democratização da gestão, do acesso e da permanência na escola.
7. Aprendizagem para todos.
8. Aposta nas crianças, jovens e adultos, com suas culturas (SME, 2001a).

Para “garantir e fortalecer a participação da comunidade na gestão da escola” (SME, 2001c), a SME realizou, no começo do ano letivo de 2001, uma campanha para criar e revitalizar os Conselhos de Escolas nas unidades escolares da rede. No começo desse ano letivo, especificamente durante a semana de Planejamento, teve início uma “discussão democrática” com a comunidade escolar, que girou em torno das necessidades específicas de cada uma das unidades, procurando descentralizar a decisão em relação à aplicação dos

recursos de educação, fazendo que “a própria escola defina suas prioridades em seu Projeto Pedagógico” (SME, 2001c).

Tive acesso a outro documento elaborado pela SME (2003), a Agenda “Escola Viva”, entregue aos professores da rede no começo do ano letivo 2003. Nela aparece o conceito de “Escola Viva”. Segundo consta nesse documento, esse é o nome que “a gestão de 2001-2004 do Governo Democrático e Popular escolheu para expressar o fundamento, os princípios e os eixos da política educacional que pretende imprimir na educação municipal de Campinas” (SME, 2003).

Geraldí C. (2004) contextualiza o movimento da Escola Viva, indicando que a proposta dessa SME inscreve-se no movimento dos projetos e práticas educacionais progressistas<sup>57</sup> desenvolvidos no Brasil a partir da década de 1980 após a ditadura militar.

Considero importante explicitar o fundamento dessa política educacional estabelecido no documento Agenda “Escola Viva”, já que tem estreita relação com a questão que trago para a discussão que é olhar a escola como lugar privilegiado para a formação dos professores:

O fundamento:

A inversão de setas, tendo a escola como centro do processo pedagógico, ambos termos a serem compreendidos como se segue:

- Inversão de setas: Refere-se às políticas através das quais as diretrizes que regem as práticas pedagógicas nas unidades escolares são definidas pelo processo político pedagógico que ocorre no cotidiano da escola, e não de maneira centralizada e autoritária pela Secretaria Municipal de Educação; e
- Escola como centro do processo pedagógico: Refere-se às diretrizes através das quais visa-se atingir o objetivo prioritário da gestão, o aluno, e a participação da comunidade escolar para a consecução dos resultados finais (SME, 2003).

Retomando as considerações estabelecidas na agenda aparecem os seguintes princípios:

- A democratização do acesso e da permanência dos alunos, desde a educação infantil à educação dos jovens e adultos;
- A democratização da gestão, oportunizando as condições de trabalho e a participação da comunidade; e

---

<sup>57</sup> Foram apontados no artigo: Movimento de Reorientação Curricular (cidade de São Paulo – gestão Paulo Freire), Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Candanga (Brasília), Escola Cabana (Belém), Escola Cidadã (Porto Alegre). A Escola Viva não tem um projeto pronto a ser implementado nas escolas. A construção da Escola Viva não está atrelada à implementação de ciclos, da promoção automática, da reorientação curricular, ou da avaliação.

A construção de uma qualidade social que permite ultrapassar o saber estabelecido para adentrar no desenvolvimento e fortalecimento da vivência plena de cidadania (SME, 2003).

Os eixos:

1. **Singularidade:** ênfase nas idiossincrasias de cada unidade educacional e seu entorno, que deverão ser explicitadas e constitutivas de seu Projeto Pedagógico;
2. **Inclusão Radical:** processos de acolhimento das crianças, jovens e adultos nas escolas, caracterizado pela legitimação de seus saberes nos currículos vividos na ação cotidiana; e
3. **Participação dinâmica:** dinamização da participação de todos, incluindo-a como um espaço público, disponível e voltado integralmente à comunidade, inclusive, nos finais de semana, envolvendo diversas instâncias democráticas, tais como conselhos, fóruns e congresso (SME, 2003).

Na mesma agenda aparecem algumas concepções que explicito a seguir:

- O aluno: Sujeitos conscientes e críticos em formação, e, como tais, participantes ativos em tudo o que concerne ao seu processo educativo;
- Os Profissionais da educação: Parceiros na construção dessa escola que almejamos, entendendo que, para tanto, devem dispor de uma formação adequada e de mecanismo que lhes garantam real possibilidade de co-gestão;
- A Comunidade: Famílias protagonistas do desenvolvimento de seus filhos, sendo organizações no bairro que incorporam nas suas vivências a escola como a instituição capaz de contribuir para o crescimento da cidadania de seus membros; e
- A Instituição Escola: Lugar vivo, que desperta o desejo dos alunos de frequentá-la, por fazer sentido em sua vida e por abrir as possibilidades de sonhar com as reais chances de mudá-la (SME, 2003).

E, pensando na escola, Geraldí C. (2004) aponta para a necessidade de desconstruir o sentido do termo escola<sup>58</sup>, abandonando a idéia de pensar nela como: “tradição da rotina, do já feito, do já dado, do hegemônico, da obediência, da pasteurização e homogeneidade” (p. 40). É nesse sentido que a autora considera que a escola viva não pode se construir a partir de uma proposta pronta e acabada, o que implica partir de uma concepção pedagógica e epistemológica que não está fixada nos limites do conhecimento moderno. Assim, a escola viva considera esses conhecimentos, mas sua aposta está também na pretensão de incluir como conhecimento legítimo todas as expressões artísticas, as culturas, as linguagens, os fazeres e saberes produzidos individual ou coletivamente, “nos espaços

---

<sup>58</sup> Geraldí C., ao tratar o termo escola, reporta-se a Freinet que aponta a idéia de desconstruir a escola no sentido “escolástico”. Para ampliar ver: Freinet, Célestin. Para uma escola do povo. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

educativos da cidade, e que, usualmente, ficam à margem do ‘conhecimento’ e da ‘cultura’ oficiais (Apple, 1997), especialmente das escolares” (p. 41).

Nos documentos também aparece uma preocupação com a construção do Projeto Pedagógico (PP). A Secretaria procurou criar condições “para que cada escola possa desenvolver, com autonomia e responsabilidade, o seu projeto pedagógico” (SME, 2001c). Nesse mesmo documento, explicita-se que

até o momento, de uma maneira geral, as diretrizes políticas na área da Educação eram decididas no 9o andar da Prefeitura, cabendo às escolas apenas aceitar o que era determinado. Ocorria, então, uma burocratização do processo pedagógico que dificultava a participação dos profissionais que vivem o dia a dia da escola na organização do seu próprio trabalho. Queremos alterar esta maneira centralizada de fazer as coisas e o nosso desejo de construirmos uma Escola Pública com qualidade social para todos esteve presente em cada uma das ações que tomamos nestes três primeiros meses (SME, 2001c).

Em outro documento, fica estabelecido que um dos objetivos da política pedagógica dessa administração era valorizar o Projeto Pedagógico das escolas. Nesse sentido, no documento explicita-se que, anteriormente, era chamado de Projeto apenas o que era proposto pela Coppe<sup>59</sup>, Coordenadoria de Projetos Especiais, sendo que o trabalho elaborado na escola - que, segundo o documento diz, deveria ser o centro do processo pedagógico - era chamado de sub-projeto: “o que já denotava um menor valor diante do que era proposto pela Coppe”. Em função disso, surge nesse documento a idéia de inverter a seta:

Vamos inverter a seta e, a partir das escolas, de seus Projetos, construir uma nova ação pedagógica. Por esse motivo, de agora em diante, nas publicações e ações da SME, a palavra Projeto passará a designar apenas o Projeto Pedagógico das Escolas, enquanto usaremos outros termos, como programa, oficinas ou grupos, para designar as ações de formação continuada destinadas aos alunos e profissionais da Rede (SME, 2001b).

Em relação a como elaborar o Projeto Pedagógico enfatiza-se a importância de “recuperar/rastrear os conhecimentos/informações dos diversos projetos que ocorrem na

---

<sup>59</sup> Coordenadoria de Projetos e Programas Especiais. Segundo Oliveira (2005), “a estrutura da formação continuada promovida pela COPPE centrava-se basicamente na coordenação de Grupos de Formação e dos Projetos extracurriculares a serem implementados nas escolas municipais, com destaque para os Projetos Biblioteca, Orientação sexual, Saúde do Escolar, Eureka, Segurança no trânsito, Olimpíada de Matemática, Francês nas escolas, Correio Escola e Leia Brasil” (p. 120).

escola”. Segundo o documento, a recuperação “é parte constitutiva do processo de gerar propostas, do qual emergem os significativos - escolhemos, destacamos, (retomamos) salientamos, inovamos” (SME, 2001a). Acredito que essa questão visa a valorizar os saberes já produzidos na escola e, nesse sentido, resgatar a sua história.

Explicita-se que o Projeto Pedagógico de cada escola, expressa a identidade dessa comunidade, ou seja, nesse processo de construção, a comunidade consegue olhar para si mesma, organizando e formulando o material de análise para a discussão no grupo. Aparecem, no mesmo Boletim, algumas sugestões - a modo de perguntas - que poderiam ser consideradas como o início da construção do PP em cada uma das escolas: “O que temos feito? Como temos feito o que temos feito? O que tem dificultado nossa prática? Como vemos as crianças em nossas escolas? Como nos vemos em nossas escolas? Como interagimos com a comunidade?” (SME, 2001a).

Uma das apostas dessa Secretaria foi acreditar que, com o retorno do Projeto Pedagógico às Unidades da SME, ampliar-se-ia “o desafio da construção coletiva do trabalho nas escolas”, reafirmando, assim, a **inversão da seta**, concebendo a escola como o centro do processo pedagógico (SME, 2001d). A inversão das setas sugere que o PP torna-se um projeto coletivo, de toda a escola, quando os sujeitos da escola são capazes de saber os caminhos pelos quais o debate tem que andar para que o Projeto se concretize,

o grupo passa a pensar os temas que quer debater e a organizar coletivamente os TDs, como, aliás, já indicava o artigo 64 do Estatuto do Magistério, em seu inciso 4: “é dever do professor participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções, contribuindo, inclusive, para o trabalho coletivo” (SME, 2001d).

Em relação aos recursos necessários para a implantação dos PPs nas escolas, a Secretaria indica que as “verbas disponíveis serão usadas em consonância com a política de ‘inversão de seta’, ou seja, privilegiando o processo pedagógico das UEs” (SME, 2001d).

Acerca da formação dos professores dentro da rede, no Boletim 7 indica-se que os Grupos de Formação são “constituídos a partir das demandas e possibilidades locais, da problematização do cotidiano escolar durante a entrega dos PPs” (SME, 2001d).

Depreende-se da documentação que, “participar de Grupos de Formação é um direito dos profissionais de Educação e um compromisso político-pedagógico desta Secretaria”. Segundo a Secretaria, não basta que os profissionais divulguem práticas e promovam estudos pois considera fundamental que a escola olhe para esses grupos “como

necessários ao seu trabalho pedagógico e que os grupos propiciem um retorno das atividades desenvolvidas à comunidade escolar”. Isso tem a ver com as dificuldades que existem em algumas escolas, em que alguns docentes participam dos Grupos de Formação (GFs), mas isso não é levado para a própria comunidade escolar que desconhece, assim, o trabalho desenvolvido: “Destá forma, não conseguimos potencializar os benefícios advindos da reflexão promovida pelos GFs, esvaziando o sentido de sua existência” (SME, 2001b).

Uma das propostas da Secretaria para reverter essa situação foi que os Grupos de Formação fossem definidos e organizados a partir das demandas que surgissem dentro do Projeto Pedagógico de cada uma das Escolas. Dentre as propostas da Secretaria para a constituição dos grupos está a opção de constituir os grupos não só a partir das disciplinas, mas por temáticas: “se várias escolas de uma região entenderem ser necessário a discussão de um tema, como a violência, por exemplo, a região poderá ter um grupo de formação multidisciplinar para trabalhar esta temática” (SME, 2001b).

Ainda sobre a questão da formação, Geraldi C. (2004) considera uma formação contínua dos educadores que “também resgate o sentido da autoria dos educadores e educadoras, da produção coletiva do projeto pedagógico da escola, a partir de novos modos de organização do trabalho pedagógico e de sua avaliação” (p. 50).

Geraldi C. (2004) acredita que, apesar das dificuldades vividas na atualidade, (desigualdade social e econômica, exclusão dos estudantes das escolas públicas), ainda com essas questões (im)postas, “é possível trabalhar com a produção de “inéditos viáveis<sup>60</sup>” (p. 39). A autora visa a valorizar o trabalho coletivo como uma possibilidade de construir *outra* escola, uma escola em que não haja a “exclusão e a barbárie”, o que implica pensar na participação de todos aqueles que fazem a escola. O pano de fundo desses “inéditos viáveis” tem como pretensão que “novos atores sociais, antes ‘invisíveis’” possam deixar “suas marcas” no processo de construção de uma escola *outra*, no caso a Escola Viva.

Dos documentos depreende-se um interesse especial pela gestão democrática na escola. Trago as considerações de Bastos (2001), que afirma que gestão democrática na escola pública tem que ser percebida como prática social que pode contribuir para a

---

<sup>60</sup> Referência a Paulo Freire (2001b).

consciência democrática e para a participação da comunidade escolar no interior da escola., mas ele nos adverte que

Esta consciência e esta participação, é preciso reconhecer, não têm a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública (p. 22-23).

Trago as considerações de Bastos (2001) já que as mesmas têm relação com o trabalho desenvolvido a partir dos Grupos instituídos na escola, e que se apresentam neste trabalho: a busca pela aprendizagem de todos os alunos e alunas.

### **2.3 Algumas considerações sobre os discursos da SME.**

Após ter olhado alguns conceitos-chaves da proposta da SME, problematizo questões relacionadas à gestão democrática dentro de um quadro maior, pensando no âmbito do Brasil para logo voltar a pensá-las no âmbito da SME.

Uma das questões que quero apontar é que o neoliberalismo utiliza termos dos discursos das lutas democráticas e se apropria deles, recicla-os e logo os reincorpora no seu discurso com um outro significado (CHALUH, 2002). Nesse sentido, trago as considerações estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre a gestão da escola, lembrando que esta lei foi redigida em um contexto neoliberal:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- **participação** dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p. 7).

Bastos (2001) explicita o cuidado que devemos ter em relação à concepção de autonomia que vem de certos discursos, quando observa que a autonomia da escola está transformando a gestão pedagógica em uma gerência de recursos financeiros, quando tanto a participação dos pais como da comunidade está-se transformando numa participação de

colaboração com a direção da escola e quando a formação dos profissionais da escola está sendo mais descuidada e mais despolitizada.

Em relação à gestão democrática na escola, Spósito (2001) aponta que muitos setores que atuam na educação resistem à idéia da gestão democrática porque não acreditam que a ampliação dos mecanismos da participação possibilite um “novo patamar para a elevação da qualidade do ensino e sua efetiva extensão aos setores oprimidos da nossa sociedade” (p. 54). A autora considera que o “modelo centralizado, burocrático, e mutilador do trabalho dos professores em sala de aula e isolado do conjunto das forças que atuam na sociedade, aniquilou a educação pública no Brasil” (p. 54). Para a autora, a gestão democrática pode-se constituir um caminho para a melhoria da qualidade de ensino quando concebida como um mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas, indicando a necessidade da formulação de um novo projeto pedagógico.

Por outro lado, De Rossi (2001), considerando a LDB e a literatura educacional, afirma que se depreende deles a categoria “gestão coletiva” das comunidades como se esse interesse estivesse naturalizado, constituído com valores neutros e consensuais, considerando que os sujeitos da escola, espontaneamente, agem em forma coletiva, na busca de um interesse comum.

Acerca da participação da comunidade escolar, Paro (2002) explicita a importância da participação na tomada de decisões: “isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (p. 16).

O mesmo autor considera que a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos e considera que existem “determinantes” tanto dentro como fora da escola. Quanto aos determinantes internos à unidade escolar, o autor aponta: condicionantes materiais (material didático, espaço físico, móveis, equipamentos, formação dos professores, recursos materiais e financeiros); institucionais (hierarquias, distribuição da autoridade, relações verticais/horizontais, mecanismos de ação coletiva); político-sociais (os interesses dos diferentes grupos na escola) e ideológicos (preconceitos, concepções sobre o significado da participação “na execução ou na tomada de decisões”, descrença acerca das possibilidades da participação).

Penso nesses fatores em sua relação com a concepção da “inversão das setas” proposta pela gestão que assumiu a SME. E penso na “inversão das setas” e na sua relação com as estratégias e táticas (CERTEAU, 2002) trabalhadas anteriormente neste texto, estratégias e táticas que indicam um jogo de poder.

E qual seria esse jogo de poder dentro do âmbito da SME? Como seria esse jogo de poder?

A gestão da SME assume a responsabilidade pela educação em Campinas no período 2001-2004 e instaura alguns princípios. Mas será que os profissionais dos diferentes setores da SME concordariam com esses princípios? E se não concordassem, ou seja, se esses profissionais não acreditassem na valorização da gestão democrática por perceber que esse processo tiraria o seu próprio lugar de poder? Seria possível então pensar que esses profissionais levariam a sério o favorecimento da democratização da gestão? Ou seria o caso de pensar que esses profissionais fariam o possível para continuar atuando com as formas já estabelecidas, conhecidas, o que implicaria deixar tudo como está... Seriam as táticas daqueles que preferem não democratizar a gestão? E nesse jogo de poder, a gestão da SME usou estratégias ou táticas para driblar esses jogos de poder?

Proponho-me a problematizar o jogo de poder a partir de Certeau (2002). A SME, assim como as instituições apontadas por Certeau, teria o seu lugar próprio, o seu lugar de poder, e usaria de estratégias para participar desses jogos. Mas será que a gestão que assumiu a SME para entrar nesse jogo de forças usou efetivamente estratégias... ou fez uso de táticas? Penso isso ao lembrar de um dos princípios fundamentais dessa Secretaria “a inversão das setas”.

Será que a “inversão das setas”, estava indicando um *contracaminho* nas relações de poder? E *contracaminho* faz-me lembrar de um dos documentos que já citei anteriormente:

até o momento, de uma maneira geral, as diretrizes políticas na área da Educação eram decididas no 9o andar da Prefeitura, cabendo às escolas apenas aceitar o que era determinado. Ocorria, então, uma burocratização do processo pedagógico que dificultava a participação dos profissionais que vivem o dia a dia da escola na organização do seu próprio trabalho. Queremos alterar esta maneira centralizada de fazer as coisas... (SME, 2001c).

E no caso, o princípio da “inversão das setas” teria sido uma tática da gestão da SME para driblar as estratégias do poder instauradas em alguns setores e que estariam colocando obstáculos à participação dos professores na gestão da escola porque também vinculadas à SME?

Detenho-me nessa discussão. Outros *flashes* aparecem... **Branco e preto; figura e fundo. Dicotomia? Contraste? Oposição?** Só podemos olhar a **figura** ou o **fundo**? Fico pensando na educação maior e na educação menor de Gallo (2007). Ainda dentro de um contexto neoliberal, se a comunidade educativa de fato participasse, só caberia pensar que ela participaria porque o estado não se responsabiliza pela educação, abrindo mão de suas responsabilidades nas políticas sociais?

Penso que uma comunidade escolar, além do estriamento, é capaz de criar suas formas organizativas. Penso que uma comunidade escolar organiza-se (ou não) além das determinações macropolíticas, ou seja, existem brechas dentro do espaço escolar para que isso de fato aconteça. Os projetos alternativos propostos no Brasil são uma evidência.

É como se tudo fosse preto ou branco e isso não nos permitisse ver toda a gama de tonalidades que podem aparecer nas situações sociais, especificamente na escola. “Estado desertor” (AGUILAR, 2000) é um estado que abre mão da educação e que, a partir de sua política educativa, implementa mecanismos para que sejam os *outros* os responsáveis pela educação. Por outro lado, temos observado que os professores foram excluídos das decisões educativas e desconsiderados no momento da tomada de decisões, e agora, a partir dos discursos neoliberais, supõe-se, que eles tenham esse espaço.

Quando considero que a gestão da SME aposta numa gestão democrática, pergunto-me como é percebida essa proposta pelos professores na escola. O que é que eles olham quando percebem essa aposta pela gestão democrática? Eles percebem o fundo? A figura? Ou ficam nesse estado de indefinição, quando pretendem fixar o olhar e não o conseguem? E que seria a figura, o fundo e a nebulosa, a partir dos olhares dos professores? Perguntou-me se a figura poderia ser entendida como a política, o fundo como a possibilidade do exercício da gestão na escola, e essa “nebulosa” quando o olho tem dificuldades para conseguir enxergar em *outras* dimensões<sup>61</sup>. E quais seriam essas dimensões? Penso na

---

<sup>61</sup>Lembro do livro “El ojo mágico” (1994), que traz ilustrações aparentemente abstratas, nas quais escondem-se imagens ocultas e para poder enxergar essas imagens temos que “ver”, “focar” de determinada maneira para conseguir essa experiência visual, em três dimensões.

inquietação dos professores que não sabem bem a quem convêm essas políticas, a inquietação de não saber o sentido de ser partícipes da gestão da escola; a inquietação de querer saber como uma comunidade se organiza; a inquietação por compreender quais os sentidos dos discursos...

Figuras, fundos, nebulosa, dimensões... Com certeza, esse “olhar” será diferente em função dos lugares que ocupemos, em função dos nossos *pontos de observação*. Muitas são as possibilidades para pensarmos quando olhamos para o mundo ético da escola, além das determinações políticas.

### **3. Política Pública de Alfabetização: a autoria das professoras.**

A partir de 2004, a SME promoveu a constituição de um Grupo de Trabalho em cada uma das escolas da rede com o intuito de refletir sobre a especificidade da alfabetização. A implementação desse Grupo traz a idéia de um trabalho de formação dos professores de 1a., 2a., e 5a. séries, dentro do espaço da mesma escola, com vistas a reduzir o número de retenções de alunos com dificuldade de aprendizado (SME, 2004).

Em dezembro de 2004, fui até a Coordenadoria de Educação Básica, que depende do Departamento Pedagógico da SME, para procurar informação sobre a implementação desse *espaçotempo* de formação na escola. Mantive uma breve conversa com a professora Vilma Passos que nesse momento, prestava serviços na Coordenadoria. Comentei minhas inquietações a respeito do Grupo de Trabalho sobre Alfabetização. Soube, através da professora Vilma, que ela e mais outras duas professoras tinham sido as pessoas que tinham trabalhado para que esse Grupo acontecesse nas escolas. No ano seguinte, encontrei-me novamente com a professora Vilma que me entregou documentação acerca do processo de implementação desse Grupo, além de mantermos uma conversa (áudio-gravada), da qual apresento um fragmento.

FT111 - Conversa com Vilma, 24 de maio de 2005.

Então, eu estava um pouco incomodada com as coisas, trazendo a realidade da sala de aula, com a incomodação que a gente vê no cotidiano, e que precisava de alguma ação mais efetiva com relação à retenção na 1a. série que era, é ainda, minha grande preocupação. [...] Quando eu saio da sala e venho para uma Coordenadoria de Educação Básica, eu me senti, assim, mais incomodada ainda. Então, e aí eu fiquei pensando... Se eu estou aqui, sempre a gente fica lá na escola cobrando da Prefeitura, a Prefeitura não faz nada! Eu estou na

Prefeitura, estou num setor que é bem ligado à escola, e aí, será que eu não tenho condições de fazer alguma coisa? Então, aquilo foi crescendo dentro mim e eu cheguei em um momento que parei e falei: “eu vou escrever”. Vou propor à Coordenadora para que proponha à Diretora do Departamento Pedagógico uma ação, mais concreta, alguma coisa que possa se dirigir à alfabetização, se voltar para a alfabetização. Então, eu escrevi uma proposta de trabalho para os alfabetizadores. E depois de escrito o meu primeiro rascunho, eu soube que também duas Coordenadoras Pedagógicas do NAED Sul estavam com a mesma inquietação, e haviam escrito alguma coisa nesse sentido e tinham encaminhado ao Departamento Pedagógico. Eu pensei, porque a minha vai ficar diferente, ficar separado, é a mesma rede, nós temos o mesmo interesse, a mesma preocupação, aí, fiz contato com as duas coordenadoras.

Da documentação que me entregou a professora Vilma Passos<sup>62</sup>, apresento a história da constituição do Grupo de Trabalho sobre Alfabetização, promovido pela SME.

Para explicitar a Política Pública de Alfabetização<sup>63</sup>, cito alguns dos documentos explicitados nesta proposta. Em um dos documentos - “História e justificativa - Plano de trabalho 2004”, depreende-se que, entre agosto e setembro do ano de 2003, foram encaminhados à Coordenadoria de Educação Básica dois documentos elaborados por profissionais da Rede preocupadas com os altos índices de retenção nas classes de alfabetização. Essas profissionais apontaram a necessidade de realizar ações focalizadas nas classes de alfabetização (1a. e 2a. séries do Ensino Fundamental). Um dos documentos encaminhados foi redigido pelas Coordenadoras Pedagógicas do NAED<sup>64</sup> Sul, Sônia Oliveira e Gláucia Moreto e, o outro, pela professora Vilma Passos. Elas apresentaram propostas de realização de cursos específicos sobre alfabetização e solicitaram algumas reivindicações: ampliação do tempo remunerado na escola, pensando nesse tempo como possibilidade de reflexão sobre questões específicas de alfabetização. Quando as profissionais referidas tomaram conhecimento de que ambas as propostas pretendiam atingir o mesmo objetivo, decidiram constituir um grupo de reflexão com o objetivo de promover juntas, também, algumas propostas viáveis para serem levadas às escolas da rede. Assim, a proposta conjunta foi encaminhada às demais instâncias da SME para análise e para que se considerasse a viabilidade de implantação da mesma.

---

<sup>62</sup> Meu reconhecimento à professora Vilma Passos pela ajuda, informação e documentação oferecidas. A documentação, pela sua organização, não tem uma seqüência numérica.

<sup>63</sup> Ver Anexo I, D1.1

<sup>64</sup> Núcleo de Ação Educativa Descentralizada. Setor da SME que objetiva oferecer apoio mais próximo às escolas. Existem cinco NAEDs, uma para cada região: leste, norte, noroeste, sudoeste, sul. Segundo Oliveira (2005), os núcleos promoviam a descentralização administrativa, financeira e pedagógica da SME.

Seguindo os trâmites normais, a Coordenação de Educação Básica encaminhou as propostas às demais instâncias da SME para análise e para que se considerasse a viabilidade de implantação. Com a aprovação da Secretária de Educação, considera-se que o projeto foi contemplado em grande parte na Resolução<sup>65</sup> n° 14/03, artigo 3° inciso 7. Nessa resolução, eram asseguradas 2 horas/aula semanais como suplementação de jornada dos professores de 1a., 2a. e 5a. séries (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2003b).

Em dezembro de 2003, esse grupo de profissionais reuniu-se e discutiu a necessidade de se buscar parceria com profissionais experientes da própria Rede para estudos e reflexões junto aos grupos de professoras alfabetizadoras nas escolas. Dentre as ações estudadas foram considerados: cursos, Grupos de Trabalho (GTs) centralizados ou grupos de estudos por NAEDs. Foi promovido um curso anual tendo como foco a alfabetização e foram promovidas outras estratégias de formação continuada dentro da Rede para as professoras alfabetizadoras. Também foram realizadas ações no nível da Coordenadoria de Formação de Desenvolvimento Pedagógico<sup>66</sup> e em nível dos NAEDs. Segundo fica explicitado no documento: “espera-se, deste modo, que a formação continuada venha também a dar um respaldo, para além da escola, que é o primeiro espaço de reflexão para as professoras alfabetizadoras”.

No mesmo documento fala-se sobre a fundamentação do trabalho com alfabetização, considerada como a aprendizagem da leitura e escrita. Há uma preocupação, quando se explicita que, historicamente, em todos os anos nas escolas públicas, e especialmente nas séries iniciais, repetem-se altos índices de reprovação e evasão dos alunos. Aponta-se assim no documento: “O chavão do ‘fracasso escolar’ nos faz pensar: quem fracassa? Como tal ‘fracasso’ é produzido?”.

---

<sup>65</sup> A Portaria de novembro trata de uma nova política na SME. A mesma coincide com a mudança de critérios na escolha de turnos, série nas escolas da SME. Conforme artigo 6°: “As primeiras e segundas séries, preferencialmente, deverão contar com professores que assumirão ou darão continuidade a um trabalho diferenciado de alfabetização” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2003b, p. 9).

<sup>66</sup> Segundo Oliveira (2005), essa Coordenadoria tinha como objetivo discutir, propor e estabelecer a política de formação dos profissionais da SME. As atribuições da Coordenadoria eram a realização de ações de formação em serviço de todos os profissionais da SME, sendo que a concretização dessa formação poderia ser desenvolvida através de: grupo de estudo/pesquisa, palestras, oficinas, comunicações, seminários, simpósios etc. ou ainda organizar e viabilizar matéria para subsidiar a reflexão curricular; proposição de estudo/discussão de temas como: cultura, gênero, etnia, sexualidade, relações humanas e trabalho, entre outras; articulação da integração da formação SME/FUMEC; interlocução com o Departamento Pedagógico em função da definição dos princípios da formação dos profissionais da Educação.

Também explicita-se que, desde a década de 70<sup>67</sup>, várias pesquisas foram desenvolvidas seguindo diferentes abordagens teóricas e metodológicas com o intuito de explicar o “fracasso” e indicar políticas públicas e propostas metodológicas que pudessem promover o sucesso de todos os alunos. Faz-se referência às diferentes concepções: a teoria de que os alunos das classes populares “fracassam” na escola por uma “defasagem” ou “déficit cultural”, as pesquisas lideradas por Emília Ferreiro na década de 80, as abordagens sócio-interacionistas que ganharam corpo nos últimos anos. No documento, questiona-se como têm sido conduzidas as políticas de formação inicial e continuadas das(os) professoras(es) alfabetizadoras nessa rede. Problematisa-se, ainda, em que medida foi possível a constituição das “professoras alfabetizadoras” se, a cada ano, há rodízio de profissionais nas séries iniciais.

Depreende-se do documento que não é apenas pela formação dos professores que vai se conseguir o sucesso de todos os alunos, e são indicados vários fatores que influenciam os resultados alcançados na escola: “as condições materiais de trabalho do professor, a remuneração que interfere em sua qualidade de vida, no acesso aos bens culturais, as condições de vida da população escolar”.

Nele enfatiza-se que é necessário focar a formação dos professores das séries iniciais, uma formação que guarde relação entre a teoria e a prática, acreditando que é nesse sentido que as professoras podem superar suas dificuldades para promover a aprendizagem de seus alunos. Enfatiza-se, também, que a sala de aula deve ser o ponto de partida e chegada na reflexão. A alfabetização não é concebida apenas em seu aspecto “técnico”, “metodológico”, mas como um processo de construção de conhecimento no encontro dos alunos com os professores.

O interesse desse projeto está em valorizar e consolidar práticas condizentes com o que existe de mais avançado na produção “teórico-prática na área”:

a utilização da escrita em sala de aula que corresponda às formas pelas quais ela é produzida e utilizada verdadeiramente nas práticas sociais.  
**Com professores e alunos, sujeitos e autores de seus dizeres e suas escritas, seria, sem dúvida, uma escola melhor para todos** (destaques meus).

---

<sup>67</sup> Para ampliar a contextualização e compreensão das concepções de crianças que se depreendem das propostas educativas construídas a partir da década do 60, até os estudos realizados por Emília Ferreiro (década de 80), ver Smolka (2003).

Segundo consta no documento, um dos objetivos do trabalho centrado nas classes de alfabetização, durante o ano letivo de 2004, é reduzir em pelo menos 50% o índice de retenção nas duas primeiras séries do ensino fundamental.

As considerações apontadas até aqui em relação à formação dos professores, fizeram-me refletir a respeito de dois conceitos que considero importante resgatar: **ocultamento e autoria**; ocultamento das professoras versus autoria das professoras. Nesse jogo com as palavras, quem se oculta? Quem oculta quem? Por que se ocultar? Nesse jogo com as palavras, o que seria ser autor? Expor-se? Mostrar-se? Desocultar?

Ao pensar na autoria, analiso a relação que temos estabelecido com o conhecimento. Qual a relação, que como professoras, temos estabelecido com os saberes produzidos a partir de nossa prática cotidiana? Onde fica “guardado” (OCULTO) tudo o que temos produzido, desenvolvido, feito no dia-a-dia na escola, com nossos alunos e alunas, com as nossas colegas? O reconhecimento de nossa autoria passa necessariamente por refletir sobre o que temos vivido como professoras, e resgatar (DESOCULTAR) a nossa experiência e os saberes produzidos para que eles deixem de estar guardados/ocultos, para que eles tenham *vida*, mostrando, assim, toda a sua potencialidade<sup>68</sup>.

O jogo proposto “do ocultamento à autoria”, pode ser discutido aqui, para compreender e dar sentido à decisão tomada pela SME a partir do ano de 2004, quando promoveu a constituição de um Grupo de Trabalho sobre Alfabetização em cada uma das escolas de Ensino Fundamental dessa rede. A constituição efetiva desse Grupo nas escolas deixaria em evidencia as ações desenvolvidas pelos diferentes grupos a partir da singularidade de cada uma das escolas: quais as preocupações e as estratégias na resolução dos conflitos enfrentados para problematizar/refletir sobre alfabetização na escola?

É nesse sentido que retomo a questão do jogo proposto, “do ocultamento à autoria”, porque a SME acredita que são os sujeitos que estão na escola que podem promover e desencadear processos, o que implica assumir que o *espaçotempo* de reflexão em grupo é

---

<sup>68</sup> Gauthier et al. (1998) consideram que o docente quando toma decisões, “procede freqüentemente por analogias e os saberes pedagógicos que ele mobiliza tem algo a ver com os saberes jurídicos, de modo que o pedagogo é muito mais juiz que cientista” (p. 309). O professor faz julgamentos constantemente, mas para estes as razões que os fundamentam nunca são conhecidas, o professor julga em particular. Seus julgamentos ficam guardados no segredo da sala de aula, sendo desconhecidos para seus pares e, dificilmente, são levados ao “conhecimento público”: nesse sentido “sua jurisprudência é secreta”. Gauthier et al. (1998) defendem a necessidade de tornar público o saber experiencial dos professores. Texto indicado no exame de qualificação pela professora Corinta Geraldi.

um contexto propício para que cada professora deixe de estar oculta<sup>69</sup>. Do ocultamento à autoria porque, a partir de suas urgências, necessidades, inquietações, problemas, terão que definir, delinear, criar caminhos e percursos singulares, a partir daquilo que no grupo aparece como inquietação, especificamente em relação à alfabetização. Do ocultamento à autoria, ou do ocultamento à ação e à definição, assumindo assim o seu lugar na escola. Quais as marcas que tem deixado cada grupo? E que dizem de sua autoria?

Acredito que as considerações de Kramer (2003) contenham a força do sentido de autoria que me fez refletir: “ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada [...] Ser autor significa produzir com e para o outro“ (p. 83).

Assim, neste trabalho pretendo, dentre outras coisas, dizer da autoria “grafada, dita, gritada, produzida” no e pelo Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização.

#### **4. A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”.**

##### **4.1 A constituição do Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização (GA).**

Como já foi apontado neste capítulo, a partir de 2004, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas possibilitou a constituição do Grupo de Trabalho sobre alfabetização em cada uma das escolas de Ensino Fundamental da rede. No dia de 27 de fevereiro de 2004, houve uma Reunião Pedagógica de Integração (RPI) na escola. Foi no final dessa reunião que Mabel, a diretora, comunicou a proposta que a SME de Campinas estava oferecendo às escolas.

Na Escola Padre Francisco Silva, as professoras das 1as. e 2as. séries decidiram, juntamente com a orientadora pedagógica, aceitar a proposta da Secretaria, criando o Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização. Do primeiro encontro participaram as professoras Andréa e Ítala, das 1as séries, a professora Denise e Mônica, das 2as séries e Adriana, orientadora pedagógica. Como anteriormente citado, minha participação no grupo deu-se a partir do segundo encontro.

No transcurso de 2004, muitas mudanças aconteceram em relação à composição do Grupo. A professora Denise, da 2ª série A, participou até o mês de junho e foi substituída pela professora Elisa; esta participou de três encontros, sendo substituída pela professora

---

<sup>69</sup> Retomo esta questão no capítulo 5.

Alicia que participou desde o mês de setembro até a finalização do ano. A partir do mês de maio, a diretora da escola, Mabel, começou a participar do grupo até o último encontro do GA que aconteceu no fim de 2005. Minha colega Carla, também pesquisadora, participou de seis encontros do grupo em 2004. No período 2004-2005, foram ao todo 63 encontros do GA<sup>70</sup>.

Em 2005, o GA ficou constituído pelas professoras Andréa e Ítala (1as. séries), e as professoras Mônica e Cidinha (2as. séries), Adriana, Mabel e eu. A professora Mônica esteve afastada por um período e foi substituída pela professora Alicia.

Neste espaço do GA, a responsabilidade pela coordenação do encontro foi assumida por todos os participantes e a pauta do dia foi estabelecida pelo grupo. Existia um caderno coletivo<sup>71</sup> onde era feito o registro do encontro por um dos participantes, segundo um rodízio já estabelecido. Trago algumas considerações registradas neste caderno já que dão conta das expectativas das participantes do grupo em relação ao trabalho e às ações que seriam realizadas ao longo do ano de 2004:

CP5 - Caderno nº 1 do GA, 17 de março de 2004.

A partir da necessidade observada no grupo de professoras de 1a. e 2a. série com relação aos processos de aquisição da leitura e da escrita, decidimos organizar um grupo de estudos, reflexão e prática, procurando a melhor maneira de fazer a intervenção junto à criança e dirimir dúvidas e conflitos que surgem no nosso trabalho cotidiano.

Nesses encontros, estaremos desenvolvendo ações como:

\*estudos e discussões de textos pertinentes;

\*oficina de material pedagógico;

\* análise da produção dos alunos;

\*socialização do curso “*Letramento e Alfabetização*”<sup>72</sup> (oferecido pela SME) pela profa. Ítala. [...] A expectativa do grupo é a redefinição das diretrizes norteadoras do trabalho com as classes de alfabetização à medida que tomamos consciência de nossa própria prática.

Este é o conjunto de expectativas do grupo para uma proposta que estará sendo construída a cada encontro.

Outras ações desenvolvidas ao longo desse ano letivo de 2004 foram: apresentação, pela professora Denise, de um artigo<sup>73</sup> baseado na sua dissertação de mestrado que

<sup>70</sup> Solicitei permissão para gravar as falas dos encontros a partir do dia 28/04/04.

<sup>71</sup> Comentamos com Adriana a importância de fazer o registro das reuniões do GA, e levamos essa questão para o grupo. No segundo encontro, ficou decidido que se teria um caderno coletivo de registro, e que cada participante, por sua vez, teria seu registro individual.

<sup>72</sup> Curso oferecido pelo Instituto Abaporu de Educação e Cultura. No curso, as professoras recebiam material produzido pelo PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) que tem como sustento teórico as pesquisas/estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky, numa perspectiva piagetiana. O PROFA surge no contexto do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso.

focalizou a ansiedade nas crianças; apresentação da dissertação de mestrado<sup>74</sup> da diretora da escola sobre leitura e escrita; oficinas de Matemática coordenadas por mim; definição dos objetivos de português para as 1as e 2as séries (instaurando assim o Pré-Conselho de classe no GA); leitura de contos/poemas/músicas<sup>75</sup>; vídeos<sup>76</sup> que tratam sobre alfabetização; leitura de textos específicos sobre alfabetização<sup>77</sup>, seleção e compra de material didático (com verba oferecida pela SME para os Grupos de Trabalho constituídos nas escolas).

As ações desenvolvidas ao longo de 2005 foram: leitura de textos<sup>78</sup>, análise de produção de crianças, análise de atividades desenvolvidas pelas professoras com os alunos nas suas salas de aula, análise de um livro elaborado a partir de produções escritas dos alunos de uma escola de Ensino Fundamental da rede particular da Argentina<sup>79</sup>, leitura de contos<sup>80</sup>, sugestão de leituras<sup>81</sup>, entre outras. Contudo, o fato mais significativo desse ano, a partir da constituição do Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização, foi a constituição do Grupo de Apoio (GAP).

#### **4.2 O Grupo de Apoio (GAP).**

A partir dos primeiros encontros do GA do ano letivo de 2005, começou-se a gerar uma mudança significativa em relação à concepção do “momento do reforço” na escola, especificamente para os alunos das 1as e 2as séries. O espaço do Trabalho Docente Individual (TDI), já instituído na escola, era considerado um espaço para: dar atendimento aos alunos, tirar dúvidas, dar reforço e recuperação paralela. As crianças que, segundo as professoras precisavam de outros tempos para aprender além do da sala de aula, tinham a possibilidade de estar com a sua professora fora do horário escolar para trabalhar as dificuldades encontradas e, assim, trabalhar o processo da aprendizagem dos alunos.

Retomo essas considerações sobre o TDI porque, nas primeiras reuniões do TDC (2) e do GA do ano de 2005, as professoras das 1as. séries comentaram uma experiência que vivenciaram no final de 2004, quando tiveram que compartilhar a mesma sala (lembrando

---

<sup>73</sup> Ver Anexo I, T3.

<sup>74</sup> Ver Anexo I, T4.

<sup>75</sup> Ver Anexo I, T5, T6, T7, T8.

<sup>76</sup> Ver Anexo I, FL1.

<sup>77</sup> Ver Anexo I, T9.

<sup>78</sup> Ver Anexo I, T10.

<sup>79</sup> Ver Anexo I, T11.

<sup>80</sup> Ver Anexo I, T12.

<sup>81</sup> Ver Anexo I, T13.

que a escola é pequena) no momento de dar “reforço” para os seus alunos. A partir dessa experiência conjunta, as duas professoras expressaram a importância de considerar a possibilidade de efetivar alguma mudança em relação a como vinha sendo desenvolvido o TDI na escola. A situação narrada pelas professoras das 1as. séries e a leitura e socialização, por parte de uma das professoras da 1a. série, do livro de Weisz e Sanchez “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”, no qual explicitaram-se experiências conjuntas entre professores na escola, mobilizaram a discussão do grupo sobre outras alternativas para esse espaço de TDI.

Em função disso, no TDC (2) e no GA, foi discutida a importância de resgatar o trabalho conjunto das professoras no *espaçotempo* destinado ao “reforço”. O fundamento da mudança implicava abandonar a idéia do TDI como um momento solitário da professora com seus alunos. Algumas das considerações apontadas visavam valorizar o que um *outro* - uma colega - poderia olhar e contribuir em relação à aprendizagem dos meus próprios alunos. Quais seriam as estratégias promovidas pela colega se colocada em situações semelhantes às que eu vivencio com meus alunos? Qual seria a atitude dos alunos colocados para realizar uma atividade com uma outra professora? Apareceu assim a importância do “olhar das outras colegas” como fundamental, tanto para enriquecer o trabalho das professoras, como para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Essas discussões promoveram um trabalho conjunto por parte das professoras das 1as. e 2as. séries, o que possibilitou a constituição de uma nova experiência, tanto para os alunos como para as professoras. A nova configuração do *espaçotempo* do reforço foi chamada de Grupo de Apoio (GAP).

O Grupo de Apoio iniciou suas atividades no mês de março do ano letivo de 2005. Dentre as ações desenvolvidas pelo GAP destaco: o trabalho conjunto das professoras no momento do planejamento (considerando as especificidades e necessidades de cada uma das crianças); a busca de material didático específico para o grupo de alunos que iriam atender nesses encontros; o rodízio dos alunos ao realizar as suas atividades. Foram consideradas as dificuldades manifestadas pelas crianças que seriam atendidas nesses encontros. Em função disso, cada professora definiu quais os eixos com os quais cada uma delas iria trabalhar com o seu pequeno grupo, garantindo a idéia do rodízio das crianças

pelos diferentes grupos em função de suas necessidades. A organização espacial da sala de aula no Grupo de Apoio dá conta de uma sala organizada por cantos.

As professoras decidiram que, no primeiro trimestre de 2005, o GAP organizaria atividades para os alunos das 2as. séries (leitura e escrita), no segundo trimestre atenderia os alunos das 1as. séries (leitura e escrita) e, no terceiro trimestre, seria avaliado esse *espaçotempo* para definir quais os alunos que participariam (foram atendidos os alunos das 1as. e 2as. séries). No último trimestre, foram incluídas atividades de Matemática.

Apresento as considerações elaboradas pela professora Ítala, ao apresentar a história e constituição do GA e do GAP em um dos Grupos de Trabalhos (GTs)<sup>82</sup> de Currículo instituídos na rede. A professora Ítala, Adriana e uma professora da 5ª série, participaram de um dos GTs referidos para apresentar algumas das ações desenvolvidas na escola. Apresento algumas considerações da professora da 1ª série, Ítala:

ESP1.3 - Escrito da professora Ítala, 2005.

E foi neste espaço [GA] onde ocorreu a socialização do Curso de Letramento e Alfabetização promovido pela S.M.E. de 16/03/04 a 23/11/04, e da leitura do livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”, da Telma Weisz e Ana Sanchez, que surgiu a idéia do Grupo de Apoio, onde realizamos o atendimento dos alunos com defasagem na sua série, considerando suas necessidades específicas de aprendizagem, duas vezes por semana, por três horas fracionadas. Neste momento, os alunos de todas as turmas de 1a. e 2a. séries são subdivididos em quatro grupos, segundo suas necessidades, ficando cada professora com a turma com a qual acredita que pode trabalhar melhor. Portanto, cada professora fica com seus próprios alunos e com os das outras classes que estão tendo necessidades similares.

No PPP<sup>83</sup> de 2005 da escola, explicitaram-se as dificuldades enfrentadas pelas professoras para poder gerenciar a heterogeneidade presente na sala de aula, indicando que foram construídas alternativas diferenciadas, em momentos diferentes, para as crianças que precisavam de outros *espaçostempos* além do da sala de aula. Fazia-se referência às ações desenvolvidas a partir do GA que promoveu o Grupo de Apoio e enfatizava-se que essa nova configuração do “reforço”, tinha permitido vivenciar outras formas de organização “possibilitando aos alunos experimentar o trabalho de outras professoras e, às professoras, a ‘troca de olhares’ sobre uma mesma criança” (2005, p. 23).

<sup>82</sup> GTs coordenados pela assessora do Departamento Pedagógico da SME. Em 2005, assume uma nova gestão de governo em Campinas que dá início a discussões a respeito das reorientações curriculares na rede.

<sup>83</sup> Ver Anexo I, D2.3

Foi uma necessidade real das professoras a busca de alternativas dentro da escola para que as crianças tivessem um *espaçotempo* diferente de reforço, no sentido de estar possibilitando outras relações com outras crianças e com outras professoras. A constituição do Grupo de Apoio foi uma alternativa que o grupo de professoras procurou de modo a possibilitar a algumas crianças outras vivências em relação à sua aprendizagem. E foi uma possibilidade efetiva para fazer frente às dificuldades de aprendizagem surgidas dentro da organização e estrutura da escola seriada.

As reflexões, os trabalhos e as ações surgidas a partir do Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização dão conta da idéia de Hargreaves (1998) que diz: que as escolas têm que se constituir em lugares de trabalhos dinâmicos para os professores, dispondo de tempo e recursos para desenvolver uma tarefa conjunta e condições para produzir mudanças coletivas.

Os trabalhos desenvolvidos no GA e no GAP refletem a importância do grupo<sup>84</sup> como um lugar importante para a formação de todas as participantes. Considero que esses *espaçotempos* de produção são relevantes, quando acredito que nós, os sujeitos, constituímos-nos nas relações sociais mediados pela linguagem (FREIRE, 2001a; BAKHTIN, 1999). Assim, as questões apontadas levam-me a considerar a importância dos saberes construídos na experiência, os saberes produzidos na escola com os colegas e com os alunos, porque “nem os sujeitos nem os conhecimentos são fixos e a-históricos, é preciso tomar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos” (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 2001, p. 208).

---

<sup>84</sup> A concepção de grupo que embasa este trabalho será trabalhada no capítulo 5.

### **PARTE III**

#### **AS HISTÓRIAS QUE QUERO CONTAR.**

Dispúnhamos e dispomos de certas técnicas de escuta, mas não sabemos com precisão que toque, que palavra, que gesto produziu o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto, e na faísca deste encontro escreveu em sulcos no ar uma outra imagem, uma terceira palavra capaz de criar uma compreensão, exigir um investimento intelectual e desencadear este encanto que é o pensamento. Pensar exige liberdade. Pensar exige silêncios e vazios. E terá valido a pena pensar, mesmo que o pensado se esvaia no momento mesmo de sua emergência (GERALDI, 2006b, p. 138).

## Capítulo 5

### No grupo: sujeitos da enunciação.

“Linguagem que é central na constituição de um sujeito social político histórico, linguagem que confere humanidade ao ser humano, que lhe permite exercer essa humanidade”.  
Sonia Kramer

#### 1. Iniciando o percurso no TDC (2003).

Lembro que, no projeto original, tinha como intenção adentrar pelos *espaçotempos* de formação, especificamente no TDC, com o objetivo de olhar para o movimento do grupo: como as professoras apropriam-se desse *espaçotempo*?

Tive acesso ao PPP<sup>85</sup> do ano de 2003, através de Adriana, no nosso primeiro encontro. Trago alguns fragmentos que fazem referência aos processos que estavam sendo realizados por toda a equipe e que dizem das intenções de aproveitar os *espaçotempos* de reflexão que, nesse momento, estavam instituídos, os TDCs:

##### D2.1 – Projeto Político Pedagógico, 2003.

A partir da necessidade de contínua reestruturação do trabalho pedagógico realizado de 1a. a 8a. Série visando à integração do conhecimento, vimos buscando promover ações de constituição de um trabalho em equipe (coletivo). Um dos elementos imprescindíveis para que este trabalho aconteça é o “tempo para estarmos juntos”.

Nesse PPP, explicitavam-se as ações desenvolvidas no TDC de 1a. a 4a. séries, no 1º bimestre, “rediscutir objetivos e conteúdos relacionados a cada área de conhecimento”, e ainda enfatizava-se que, no seguinte bimestre, o trabalho nesse grupo estaria estruturado “através dos relatos da prática dos professores, pesquisa e socialização de materiais, e busca de fundamentação teórica”. Ainda se considerava a possibilidade de constituição de um Grupo de Trabalho “que garantisse o tempo e o espaço para as reflexões levantadas nos grupos” (2003).

Esse PPP dava pistas sobre a organização do *espaçotempo* do TDC, enfatizando a importância da socialização das práticas na sala de aula. Enfatizava-se, ainda, a importância do “trabalho em equipe (coletivo)” e do “tempo para estarmos juntos”. A partir da leitura desse Projeto, pensei o quão importante poderia ser conseguir olhar e participar deste

---

<sup>85</sup> Ver Anexo I, D2.1

movimento que, segundo me parecia, era o movimento que podia favorecer um processo de formação na escola.

Em agosto de 2003, comecei a vivenciar o que acontecia no TDC. Lembranças: uma roda; a pauta escrita na lousa, vários pontos a serem tratados que nem sempre podiam ser discutidos - pela falta de tempo - e ficavam postergados para um outro momento ou não eram retomados; a discussão sobre qual das professoras iria fazer o registro no caderno coletivo; as definições das prioridades e da ordem dos pontos a serem tratados para assim iniciarmos as discussões.

O que mais me chamou a atenção ao longo daquele semestre foi perceber a quantidade de festas<sup>86</sup> em que a escola estava envolvida, o que implicava, como muitas vezes têm dito algumas professoras, romper com a continuidade do que na aula acontecia. Lembrava-me de quando eu era professora e ficava responsável pela organização de alguma festividade, o que me fazia sair do planejado, era como se depois tivéssemos que retomar tudo aquilo que tínhamos trabalhado com as crianças. As festas pareciam, para mim, desconectadas do trabalho pedagógico realizado na sala de aula.

Também me surpreendeu uma atividade realizada mensalmente no horário do TDC, as oficinas de Makiguti. Essas oficinas eram desenvolvidas na escola por educadores voluntários vinculados a uma Organização não Governamental da qual depreendia-se a “Coordenadoria Educacional da BSGI” (Associação Brasil Sokka Gakkai Internacional) sendo que um dos projetos desenvolvidos por essa instituição era o “Projeto Makiguti em Ação”<sup>87</sup>, oferecido às escolas públicas municipais e estaduais de todo o país. No dia de Makiguti, como era chamado na escola, a equipe de gestão não participava. Nesse dia, as educadoras de Makiguti, ensinavam as professoras a fazerem origami.

Trago essa questão porque, no mês de novembro, em um dos encontros do TDC (1a. a 4a. série), fez-se uma avaliação sobre o Makiguti com o intuito de definir se esse Projeto teria continuidade ou não no ano seguinte (2004). Foi nessa avaliação que surgiram duas frases fazendo referência aos encontros do TDC. A professora Mônica apontou: “estamos muito administrativos” e Adriana respondeu: “o espaço está pouco reflexivo”. Em relação

---

<sup>86</sup>Festas, mostras e exposições promovidas: Feira do Livro, Festa das Flores, Cores e Sabores, Desfile da Independência pelo bairro, Escola Viva, presente, Sarau, Gincana (Semana da Criança), Concurso de Poesias.

<sup>87</sup>Makiguti. Curso anual ministrado pela ONG referida. A proposta chega ao TDC de 1a. a 4a. série pela professora Andréa da 1a. série. O grupo aceitou essa proposta desenvolvida uma vez por mês no horário específico do TDC de 1a. a 4a. série no ano letivo de 2003.

às questões “administrativas”, indico todas as instâncias que precisam ser definidas no TDC para melhor organização das atividades na escola. E a questão do “pouco reflexivo”: pareceu-me que, nesse semestre, houve poucos momentos para que o TDC fosse de fato o que no PPP desse ano tinha sido projetado.

Das avaliações das professoras resgato duas questões: o tempo e as suas demandas. Sobre o tempo: algumas professoras consideraram que era muito tempo 2 horas no mês para o trabalho com origami<sup>88</sup>; outras disseram que não teria que ter continuidade o Projeto, e outras apontaram que deveria ser em um outro horário diferente do TDC. Outras professoras, ainda, apontaram algumas demandas específicas para trabalhar nos encontros dos TDC. A professora Clarice mostrou a necessidade de abordar a questão da “produção de texto”, e “a discussão e troca de experiências com as colegas”. A professora Sheila apontou seu interesse por discutir a “simbologia”<sup>89</sup> e colocou “para melhorar o meu trabalho”. Marta considerou importante que no TDC se trabalhasse com questões de “alfabetização”. Mônica trouxe a sua necessidade de saber como trabalhar com as crianças a “ortografia”. E Adriana resgatou que, no projeto original do TDC, estava a idéia de aprofundar o “trabalho com a escrita”.

Essas foram as preocupações e necessidades que as professoras estavam indicando. Como dar conta, no TDC, de toda a dinâmica da escola? Trouxe esse episódio para evidenciar uma necessidade posta pelas professoras, uma das quais importa considerar neste trabalho: a questão da escrita.

## **2. Da *vida* no Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização (GA).**

O espaço do GA foi uma possibilidade de dar conta das expectativas colocadas pelas professoras no TDC, no ano de 2003, quando apontaram a necessidade de refletir sobre as questões da alfabetização, mesmo sabendo que do GA não participariam todas as professoras de 1a. a 4a. séries.

Pretendo, neste ponto, mostrar o movimento no GA, a *vida* no GA. Na verdade, há vários movimentos que, entrelaçados, referem-se a uma mesma questão, *o poder da*

---

<sup>88</sup> A professora Carmen Lúcia Vidal Pérez, no retorno escrito, no momento da qualificação, mostrou como pensar sobre o lugar da arte na escola.

<sup>89</sup> Havia a necessidade de sistematizar códigos de correção para professoras, alunos e alunas. As professoras usariam esse código no momento da correção das produções escritas dos seus alunos, (exemplos: P: corrigir pontuação; LM: letra maiúscula; etc), para que, posteriormente, os alunos fizessem a reescrita de seus textos.

*palavra, a palavra e o poder, o empoderamento*<sup>90</sup>, tanto das professoras como dos alunos e das alunas. Penso que o *empoderamento* das professoras foi possível a partir da *vida* em um grupo, quando esse espaço mostrou-se como potencializador para assumirmos a palavra e sermos sujeitos da enunciação. *Empoderamento* que se dava no GA quando, a partir de nossas enunciações, foi possível resolver conflitos e definir ações. *Empoderamento* que se dava a partir da palavra falada e logo escrita. *Empoderamento* dos alunos e alunas a partir da produção escrita. São diferentes os pontos que tratam dessa trama, mas acredito que todos convergem para pensarmos na *força* da palavra. A intenção desta breve apresentação não é dizer da “lógica” do texto que segue e sim das variadas questões que me levaram a pensar no *empoderamento*.

## **2.1 O grupo: sentidos possíveis para sua compreensão.**

Lembro-me das primeiras reuniões do grupo, do GA na biblioteca da escola: Adriana, Denise, Mônica, Andréa, Ítala e eu. Uma mesa, nós sentadas ao redor, cadernos, canetas... As primeiras decisões: quem seria a coordenadora do dia, quem iria fazer o registro do dia no caderno coletivo e o que cada coordenadora iria trazer para compartilhar com o grupo. Qual seria a pauta do dia? Era como iniciar um caminho, uma viagem, sem saber muito bem o que iríamos encontrar nesse percurso, ainda sabendo de nosso destino... Sabíamos muito bem das motivações de começar a caminhar, motivação essa nunca esquecida e, se em algum momento da caminhada parecia que estávamos saindo do caminho previsto, sempre havia alguma participante nos lembrando de não perder os objetivos. Nos dois anos houve episódios em que ficava evidente essa necessidade de não perder os rumos.

Um deles foi registrado pela professora Ítala. A metáfora usada por Ítala fazia referência a uma pintura que Adriana havia colado no caderno coletivo no início de 2005, pintura chamada “La danza”, de Matisse. Do lado dessa pintura, Adriana tinha colocado a seguinte frase: “um grupo que dança”. A partir dessa pintura e da necessidade de olhar para nossas buscas, Ítala escreveu o seguinte registro:

---

<sup>90</sup> Consigo pensar na idéia de *empoderamento* a partir da frase usada por Mabel “o menino que escreve se empodera” e que fica explicitada neste capítulo.

CE5 – Caderno escola GA, 04 de agosto de 2005, registro da professora Ítala.

[...] Agora vamos ao trabalho, relatamos as atividades realizadas no encontro passado pois ficamos tão entretidas e ocupadas, que não fizemos o registro escrito, portanto, descrevemos, explicitamos e justificamos o material de leitura que produzimos para as crianças do apoio com o objetivo de estimulá-los a compreender o que estão lendo.[...]

Relembrando uma escrita da Adriana “um grupo que dança”... por dançar, Andréa sugere que façamos um cronograma para definirmos o que iremos trabalhar e acertarmos o nosso passo. Passo? Qual? Esquecemos de definir a dança a ser executada... os objetivos do grupo.

A professora Ítala fala de nosso Grupo, das danças, dos passos... Fui em busca de produções teóricas que me ajudassem a atribuir um sentido possível ao Grupo do qual participamos. Para isso, trago as contribuições de Fernández (2002) e de Riolfi (2002).

Com Fernández<sup>91</sup> (2002), pesquisei a evolução histórica do termo grupo. A autora considera que o *gropo scultorico* foi uma forma artística própria do renascimento, através da qual as esculturas que em tempos medievais estavam sempre integradas ao edifício, passaram a ser expressões artísticas em volume, separadas dos edifícios, o que permitia caminhar ao seu redor para poder apreciar essas obras. Mudou assim a relação entre o homem, suas produções artísticas, o espaço e a transcendência do mesmo. Assim, as figuras do *gropo scultorico* adquiriam sentido quando observadas como conjunto.

Aparentemente, uma das primeiras acepções do termo italiano *gropo*, antes de ser considerado como reunião ou conjunto de pessoas, era **nó**. Assim deriva do antigo provençal *grop*=**nó**; o **nó**, por sua vez, derivaria do germano *Kruppa*=massa arredondada (massa redondeada), fazendo referência à sua forma circular.

Assim, são duas as linhas que analisam a questão do grupal. A linha que pensa no grupo como **nó**, linha sustentada por Fernández, considerando que essa figura possibilita interrogar de outra forma ao pensar na questão do grupo: “¿qué anudamientos-desanudamientos se organizan dentro de un conjunto reducido de personas?” (FERNÁNDEZ, 2002, p. 31). A outra linha de pensamento, a massa arredondada, traz de

---

<sup>91</sup> Fernández não pretende definir o que são os grupos. Ela tenta esboçar uma teoria a respeito do que fazemos quando instituímos grupos. Sua preocupação é epistêmica, ou seja, como se constroem os conhecimentos sobre o grupal. A partir de uma outra perspectiva da apontada neste trabalho, Dickel (1996) e Varani (2005) problematizam a questão do grupo a partir das contribuições teóricas de Heller e Lapassade, ambas as produções elaboradas no âmbito do GEPEC. Na mesma linha, Garcia (2002) busca compreensões sobre o grupo, e amplia as suas contribuições quando, a partir de Lapassade, vai em busca do aspecto dialético presente na dinâmica dos grupos, dialogando com Hegel e Sartre. A produção de Souto (1993, 1999, 2000) a respeito dos grupos, indica diferentes perspectivas teóricas: social, psicológica e pedagógica.

forma implícita a idéia de círculo que remete às formas de intercâmbio que se produzem entre os membros de tais grupos<sup>92</sup>.

Fernández (2002) usa o termo **nó** em um sentido metafórico: "figura *nudo* que aspira a producir efecto de significación" (p. 35). Assim, pretende-se enfatizar os "anudamientos-desanudamientos de subjetividades, los enlaces-desenlaces diversos, puntuales, simultáneos, fugaces o duraderos, de subjetividades que se producen en los acontecimientos grupales" (p. 35).

A mesma autora discute outra questão relacionada com o grupo: "o contexto do grupo" e "o texto do grupo". Fernández (2002) diz que o que geralmente é chamado de "contexto" do grupo, é o que está fora do grupo. Mas, para ela, a relação grupo/sociedade é, em rigor, o "texto do grupo", não há realidade externa que produza maiores ou menores efeitos sobre os acontecimentos grupais, tal realidade é parte do próprio texto grupal e, por isso, implícita a cada grupo. A palavra "contexto" faz referência àquilo "que va con el texto, que lo rodea". Nesse sentido, a autora se pergunta o que é que seria o "texto grupal?". O termo texto remete-nos à ordem da linguagem e, sabendo da influência que nestes momentos têm os conceitos produzidos pela Linguística em diferentes campos das ciências humanas, a autora trata de delimitar o sentido do termo texto, quando utilizado no campo grupal.

Ao se interrogar sobre "¿Qué son esos textos, esas 'escrituras', en un grupo?", a autora aponta que são as: "formas propias que el grupo construye desmarcando el término texto de su connotación estrictamente lingüística y rescatando - en forma subrayada - su sentido más amplio, aquel que lo refiere a su productividad" (FERNÁNDEZ, 2002, p. 149).

Resgata-se, assim, a dimensão produtiva<sup>93</sup> do texto: "lo que en un grupo acontece, las formas propias que un grupo produce (en ese sentido, sus escrituras)" (p. 149).

Desse modo, a autora afirma que, além de suas dimensões expressivas e comunicativas, "el texto grupal tiene un poder generador de sentidos" (2002, p. 149), jogo infinito, no qual o sentido, que em algum momento de leitura se lhe atribui, não esgota a sua produtividade. O texto é um permanente gerador de sentido que, em virtude de seus

---

<sup>92</sup> Pensando na reunião de pessoas, são representativos os agrupamentos de trabalhadores, comerciantes, clubes, políticos etc. que, retomando uma antiga tradição celta, apontaria a idéia de círculo de iguais.

<sup>93</sup> Ao eliminar do termo texto sua significação "verbal-escrita", está-se recuperando sua utilização no campo grupal, o sentido que é outorgado por J. Kristeva quando define o texto pela sua produtividade

atravessamentos, inscreve-se em múltiplas significações. Assim, não só o que foi dito e o que não foi dito (ordem da linguagem, plano discursivo), mas também os movimentos corporais, os movimentos espaciais, os silêncios, os pactos etc, vão conformando uma complexa trama das configurações ou formas de um grupo, que em um jogo inesgotável são, por sua vez, geradores de outros múltiplos sentidos.

Si pueden pensarse los grupos en tanto espacios de enlaces y desenlaces de subjetividades, se insiste en el uso metafórico de una de sus insistencia etimológicas: *nudos*; de tal forma los grupos pueden ofrecerse a la indagación en tanto anudamiento-desanudamientos de subjetividades (FERNÁNDEZ, 2002, p. 151-152).

Como diz Fernández (2002) “todo está ahí latiendo; todas las inscripciones están presentes en cada uno de los acontecimientos grupales” (p.152). Pensar nas múltiplas combinatórias de cada momento e no seu nível de relevância em cada momento, implica pensar e aceitar que em um grupo sejam geradas muitas outras produções além daquelas que podem ser lidas ou enunciadas.

Ao fazer a leitura dos processos coletivos, não se pretende olhar cada um dos fios (desejos, históricos, institucionais, econômicos, sociais, ideológicos etc) que constituíram o **nó** e sim olhar o **nó**. É nesse sentido que a autora nos diz que é impossível olhar esse **nó** e identificar o que está “arriba-baixo, adentro-fora”, porque, segundo ela, todo está lá “batendo-insistindo” nos “pliegues” (nas dobras) da superfície do **nó** grupal. Pensar na relação grupo/contexto como relações de influência, para a autora, é uma abordagem linear do problema. Ela problematiza a questão da idéia de “superfície-cimentos”, indicando que tudo está na superfície e que não existe um “hinterland<sup>94</sup>” do discurso onde temos que buscar a verdade do expressado.

La insistencia de lo discontinuo, es lo que permite detectar los puntos de condensación, los pliegues, los intersticios de la misma superficie; **más que búsqueda de las profundidades hacer visible lo que sólo es invisible por estar demasiado en la superficie de las cosas** (FERNÁNDEZ, 2002, p. 154, destaques meus).

Por que trazer as discussões apontadas por Fernández? A autora enfatiza a valorização dos acontecimentos do grupo, indicando que outras linhas teóricas que foram em busca de uma “estrutura grupal” que desse conta dos dinamismos e processos grupais

---

<sup>94</sup> Faz referência a uma área remota.

tem sido uma forma “estruturalista” de pensar na legalidade do grupo, sendo que essa leitura da estrutura grupal deu visibilidade aos “sujetamientos que hacen posibles la reproducción, la repetición; pero siempre se han encontrado con grandes dificultades para pensar la diferencia, la invención, lo discontinuo, la singularidad del acontecimiento” (2002, p.155). Assim, importa lembrar que nem todo acontecer tem igual grau de visibilidade para cada um dos integrantes de um grupo, nem fica registrado da mesma forma por cada um deles.

E quais os sentidos de fazer esta interlocução com Fernández? A autora permitiu-me abrir o meu olhar, instigou-me e, ao mesmo tempo, permitiu-me legitimar algumas concepções teóricas que me dão resposta à vivência tida a partir da constituição de um dos grupos do qual participei, o GA. Mas a autora leva-me a continuar acreditando que a *força* das situações está dada pelos *acontecimentos* e, nesse sentido, retomar a questão de pensar nas políticas públicas de formação na escola que favorecem o trabalho coletivo e de pensar que não é o discurso que faz a escola e sim os sujeitos que estão na escola que fazem e produzem, a partir de suas relações, diálogos e interlocuções.

Para ampliar o diálogo a respeito do grupo, relaciono a idéia de **nó/nós**, apontados por Fernández (2002), com a idéia de **laço social** discutida por Riolfi (2002)<sup>95</sup>.

A autora parte do pressuposto de que,

uma pertença produtiva em um grupo faz-se justamente pela característica de que, para cada um dos sujeitos envolvidos, ele seja um lugar onde cada sujeito possa sentir-se sustentado por um certo laço que permite que, para além do estudo passivo de determinada área, ele se arrisque numa produção (RIOLFI, p. 40).

Riolfi (2002) considera que uma inclusão valiosa, positiva em um grupo está dada por certa oscilação temporal “na qual se alternam a escuta atenta de um outro, o parceiro no processo de produção e a produção de novas palavras” (p. 40). A autora mostra o tipo de relação que se estabelece em um grupo, indicando a importância de poder romper com o “discurso comum, no qual se fala para dizer nada” (p. 40).

Para a autora, a importância de um sujeito incluir-se em um grupo não passa por considerar esse espaço como um lugar para se sentir protegido. A inclusão em um grupo

---

<sup>95</sup> No momento do exame da qualificação a professora Cortina Geraldi, sugeriu a leitura do texto de Riolfi.

tem, como aspecto fundamental, a possibilidade de entrar em um “movimento indissociável, me formar enquanto o outro se forma, cada um no seu tempo” (2002, p. 41).

Riolfi (2002) considera que pensar em um grupo e no trabalho que nele pode ser desenvolvido exige a “vigência de um trabalho que suporta e sustenta a existência da diferença absoluta, da singularidade” (p. 40). Nesse sentido, a autora diz que não é a formação de grupo em si que é importante problematizar e sim que “os sujeitos se articulem na vigência de um laço social”. Para a autora, teorizar acerca de um grupo implica pensar na “qualidade da relação que se dá em seu interior”, ou seja, “pensar sobre o tipo de laço que aí se estabelece” (p. 41).

A autora retoma a elaboração de Lacan e desenvolve o conceito de laço social<sup>96</sup>. Fazer laço social implica que cada sujeito esteja mais comprometido com o valor de verdade de sua palavra que com sua imagem social: “deixa-se de lado o medo de dizer besteiras para substituí-lo por um amor no que se pode colher da boca daquele que não sabe” (2002, p. 41).

Riolfi (2002) diz que a expressão laço social tem que ser considerada “como sinônima de discurso, entendido como a tessitura que organiza, através de um pacto, os diversos pares numa relação de trabalho, de produção do novo” (p. 41).

Segundo a autora, ao pensarmos nos possíveis benefícios da formação de grupos, não temos que olhar só para a decisão das pessoas de realizarem um trabalho conjunto, mas, especialmente olhar para a “instauração de um determinado tipo de laço que permita a um trabalho de ser levado “à série”, ter, efetivamente, a potência de ser formativo”, ou seja, que esse trabalho tenha conseqüências.

A autora argumenta a necessidade de uma pertença produtiva em determinado grupo para haver produção individual.

Defendi a necessidade, para um sujeito singular, da articulação com seus pares por meio de um laço social enodado de forma a assegurar uma produção para além da reprodução sistemática. Apontei que a característica principal de tal laço era sua potência para levar o trabalho individual à série, ter seguimento, ser formativo. [...] Acima de tudo, portanto, um grupo produtivo não é exatamente um lugar no qual se digam coisas importantes/relevantes, mas, sim, aquele no qual - de dentro

---

<sup>96</sup> Para ampliar a idéia de laço social na Psicanálise, ver Riolfi (1999), tese de doutorado intitulada: “O discurso que sustenta a prática pedagógica. Formação de professor de língua materna”. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas.

do que pôde construir de próprio - o sujeito possa dizer (RIOLFI, 2002, p. 43-44).

Acredito que as problematizações de Fernández e Riolfi coincidem em alguns aspectos, por exemplo, ao trazer a importância da subjetividade dos sujeitos, da enunciação, das relações, dos acontecimentos, da diferença, do entrelaçamento, da produtividade...

A vivência tida no GA, de ter participado junto com as professoras desse grupo, deu-me elementos para refletir a respeito das considerações levantadas por essas autoras e levaram-me a pensar em uma possível construção da concepção de grupo. Assim, penso no grupo como um *espaçotempo* de encontro de subjetividades. Grupo, quando grupo, supõe a diferença individual, a singularidade. No grupo, quando grupo, as palavras<sup>97</sup> ganham força, o sujeito assume a palavra, aparece o sujeito da enunciação. No grupo, quando grupo, as palavras entrelaçam-se e as palavras enunciadas pelos sujeitos geram acontecimentos. Acontecimentos: palavras tecidas, palavras que somam, palavras que formam, que produzem escrituras. **Grupo, enlace de subjetividades que potencializa aos sujeitos da enunciação a promoção de sua produção, autoria e formação.** Um grupo que dança...

## 2.2 As intervenções: como mediar na aprendizagem?

Acredito que este ponto não dá conta da idéia de *empoderamento* que me proponho a evidenciar. Aponto, porém, questões relacionadas ao trabalho pedagógico na sala de aula que trazem como pano de fundo uma problemática enfrentada no GA, a questão da avaliação. Nesse sentido, considere importante trazer alguns episódios que, ao ganhar luz, permitem *rastrear* o movimento que possibilitou o *empoderamento* das professoras.

Como já foi dito, as discussões sobre letramento e alfabetização, em 2004, seriam problematizadas a partir da socialização da professora Ítala de um curso que fazia e era oferecido pela SME. O primeiro texto foi socializado por Adriana<sup>98</sup>. Logo, Ítala trouxe

---

<sup>97</sup> Estou considerando a palavra como signo ideológico segundo uma perspectiva bakhtiniana. Segundo Bakhtin (1999), “tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. (...) tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*”. Signos: objetos naturais, produtos naturais, tecnológicos ou de consumo que podem se tornar signos e adquirir um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. A questão dos signos me inquieta quando Bakhtin aponta que a própria consciência só pode surgir e afirmar-se como realidade mediante a encarnação material em signos. Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos. Assim, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outro signo, produzindo uma cadeia de compreensões. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico e isso acontece no processo de interação social.

<sup>98</sup> Ver Anexo I, T9.1

outros textos<sup>99</sup> que discutia no curso que realizava; os mesmos eram lidos por nós e, a partir deles, iam surgindo as discussões. Uma questão que começou a ecoar foi a da intervenção:

FT1 – Fita GA, 28 de abril de 2004.

Ítala: No curso de alfabetização foram colocadas algumas questões pela professora de 2a. série justamente disso. De ter o grupo fragmentado [*faz referência à heterogeneidade*], inclusive uma tarefa de casa que a gente vai ter que fazer dentro da sala, é de você estar fragmentando, dividindo a sala em grupos de acordo com as fases da escrita, em seu caso [*Mônica*] você só tem um grupo que não está alfabetizado, não é?

Mônica: Dois tipos.

Ítala: Para esse grupo de alfabéticos, você pode por exemplo, ainda ela comentou com a gente, dar uma música, que eu vou ter que fazer, a escuta dirigida de uma música conhecida mas que eu nunca trabalhei a letra. Os alfabéticos, a gente exige a ortografia correta, então eles vão ter que se empenhar em aquela ortografia correta.

Mônica: Correto, esse é o trabalho que eu quero fazer e não consigo com eles.

Ítala: Eles estão lá e eles dão conta do trabalho deles e você fica com aquele grupo que você está buscando alfabetização.

Laura: Mas não com essa música.

Ítala: Com a mesma música. Para aquela turma você vai cobrar ortografia correta a música inteira. Para este grupo, se você conseguir uma frase, que eles escrevam silabicamente a frase, mas que eles argumentem, que eles discutam, que eles cheguem a um lugar, a um caminho por conta deles. Isso já é uma intervenção que faz crescer, desde que uma coisa que, quando a gente faz trabalho em grupo a gente quer que registre um só. Então é uma folha só para o grupo, porque é de quatro, aquele que sabe menos, é o que registra.

Mônica: Então você é que vai decidir quem é o que faz o registro.

Ítala: Exato, você é quem decide, o que sabe menos é o que registra e os demais intervêm na escrita.

As questões que mais preocupavam as professoras eram que tipo de intervenções teriam que realizar com os seus alunos para favorecer a aprendizagem deles, essas intervenções dependiam do nível<sup>100</sup> (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético) no qual esses alunos e alunas estavam.

FT1 – Fita GA, 28 de abril de 2004.

Ítala: O que eu gostei aqui [*o curso*] é que justamente vêm as intervenções que a gente precisa, que às vezes a nossa prática, a gente sabe, mas na hora de registrar, são os

<sup>99</sup> Ver Anexo I, T9.2, T9.3, T9.4, T9.5.

<sup>100</sup> Smolka (2003) aponta que as pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky, explicitam as funções e a funcionalidade da escrita no processo de alfabetização, numa situação experimental procurando estabelecer padrões evolutivos enquanto seqüência de níveis, apresentando um modo de organização dos conhecimentos infantís em termos de hipótese pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, inferidas pelas respostas das crianças. A crítica da autora é que analisam a relação da criança com a escrita, como objeto de conhecimento, independente das condições de interação social e das situações de ensino. Segundo a autora, essas pesquisas têm como pano de fundo concepções que guardam relação com o estruturalismo (lingüístico/Chomsky e construtivista/Piaget, a linguagem é considerada, a priori, com suas propriedades, como objeto a ser conhecido), evidenciando que essas elaborações teóricas têm deixado de lado o aspecto sócio-histórico.

objetivos, os desafios que você vai colocar para cada grupo, o que você precisa, o procedimento.[...]

Adriana: Você quer que xeroque [o texto] então, Ítala?

Ítala: Eu acho que é legal porque dá uma clareada, até nas intervenções, porque o nosso grande problema é a intervenção, não é?

Intervir, nesse contexto, implica pensar na heterogeneidade presente na sala de aula e em como fazer todos avançarem e cada um em função de sua singularidade. Lidar com a heterogeneidade é uma das instâncias mais complexas no trabalho diário da sala de aula não só porque, são muitos alunos na sala, mas também porque, como pano de fundo aparecia, a partir das falas das professoras, a falta de um conhecimento que lhes daria elementos para saber como fazer com cada aluno e em cada situação. Que conhecimentos seriam esses? De que conhecimentos as professoras sentiam falta? Seriam os conhecimentos didáticos? Sabendo da importância que teve a didática na minha formação e no trabalho pedagógico com as crianças na sala de aula, remeto-me a Zeichner (2002), que aponta que os professores precisam saber como explicar os conceitos complexos, como conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem, como desenvolver a aula, quais as estratégias etc. Também afirma que essa reflexão está atrelada à luta pela justiça social. Segundo Zeichner (2002), é preciso assegurar que os professores possuam os conteúdos e a fundamentação pedagógica necessários para ensinar, mas também é preciso assegurar que os professores tomem decisões em seu trabalho com uma consciência maior sobre as consequências potenciais das diferentes escolhas que fazem. E penso no quanto a complexidade da *vida* na sala de aula, às vezes, nos torna cegos diante dessas questões...

Relaciono algumas outras questões que começaram a aparecer nos primeiros encontros a partir dos textos socializados pela professora Ítala, das inquietações levantadas no Grupo e da experiência na sala de aula:

- \* Considerar ou não a cultura da criança? Há que se mostrar a norma culta na escola?
- \* Como é que a escola favorece o letramento? Quais as intervenções didáticas adequadas às diferentes concepções?
- \* A criança escreve, pode produzir texto sem estar alfabetizada? Quando isso acontece?
- \* É possível estar alfabetizado e não saber produzir textos? É possível estar alfabetizado e não ser letrado? Todos os alfabetizados conseguem fazer textos?
- \* Como oferecer mais oportunidades de letramento?

\* Possibilitar um ambiente alfabetizador na sala de aula com a mediação da professora: leitura de contos, poemas, cartazes, exposição das letras.

\* Sondagem bimestral da escrita, para ver a evolução e quais as intervenções para cada grupo.

\* Dúvidas sobre apresentar ou não letra de forma ou cursiva.

Além dos textos socializados pela professora Ítala, tivemos também a oportunidade de assistir a uma série de vídeos<sup>101</sup>, a partir dos quais também foram aparecendo outras questões relacionadas à escrita e à intervenção. O grupo considerou importante que as professoras das 3as e 4as séries tivessem acesso a esse material. As fitas refletiam a prática de professoras na sala de aula, mostrando estratégias que possibilitavam a aquisição da escrita das crianças a partir de um referencial teórico de como é que as crianças aprendem, tendo como fundamentação a psicogênese da leitura e da escrita, estudada por Emília Ferreiro.

Cada uma de nós ficou responsável por assistir a algumas fitas em nossas casas, logo selecionamos algumas delas por considerá-las importantes nas nossas discussões e decidimos assistir juntas para depois discuti-las. Tanto os textos como os vídeos mostraram-se como estratégias importantes que mediarão a relação entre a prática e a teoria, possibilitando o conhecimento de outras formas de promover a alfabetização. Em um dos encontros, socializamos alguns dos vídeos. Resgato aqui as considerações da professora Andréa. Tomo as falas da professora como indícios, já que os seus comentários evidenciavam a grande preocupação das professoras que participaram do GA, como dar conta de alguns dos alunos que precisavam de mais tempo para aprender.

FT2 – Fita GA, 05 de maio de 2004.

Andréa: O adulto também passa pelos mesmos níveis de escrita que a criança passa. Passa pelas mesmas etapas e aí mostra uma sala de alfabetização, e uma palavra que o rapaz está tratando de escrever e a professora falou que era arroz. Então era assim: ARROIZI. E aí ele ficava tentando escrever, ele usava todas as letras de arroz, só que a ordem ele trocava tudo, ele colocou no meio [...] Então acho que foi assim, foram umas 8 tentativas. Ela intervindo, ela escrevendo, ela fazendo ele ler, ali ele ia mudando [...]

Mas a gente vê, assim, que é um trabalho individual esse da intervenção, e que você realmente precisa sentar aí do lado das pessoas e ficar, ter essa disponibilidade de ficar intervindo ali, mais um pouco. E aí é assim, você quer mudar alguma coisa, para conseguir realmente [...], e é uma coisa que eu sinto assim, **que a gente não tem todo esse tempo**

---

<sup>101</sup>Ver Anexo I, FL1.

com as nossas crianças, que são 30 que a gente tem, e aí você pega 2 minutinhos cada um, 5 minutos com aquele que precisa mais, vai indo, vai indo, vai indo. [...]

Adriana: Eu acho que a gente tem que assumir que tem um caráter esporádico. [...] Eu acho que tem uma coisa do reforço que é um tempo mais próximo que é legal de ficar e tem uma outra coisa que a gente às vezes esquece e que eles não aprendem só com a gente, não é? Talvez isso deixe a gente um pouco menos ansiosa. [...] Eles não aprendem só com a gente, se a gente favorecer algumas estratégias, algumas propostas de trabalho com duplas, de trabalho com grupos como vocês fazem isso de outro jeito é, o coleguinha vai fazer, é lógico que tem uma natureza diferente da intervenção da professora mas também. [...]

A preocupação é a mesma: como intervir? Quais as estratégias de intervenção? E além disso, como fazer no *espaçotempo* da sala de aula para dar conta de cada um dos alunos? A heterogeneidade está presente, ela se mostra.

E pensando na alfabetização, penso nos caminhos para a aquisição da leitura e da escrita no meu país. Eles também seguiram o ba-be-bi-bo-bu, a palavra geradora. Na primeira escola particular em que trabalhei, as professoras das 1as. séries tiveram formação específica sobre alfabetização com uma “especialista” a partir de 1985, período em que se iniciaram as discussões teóricas a partir dos estudos de Emilia Ferreiro. Foi no início dessa década que, no meu país, iniciaram-se os estudos sob essa perspectiva.

Meu estranhamento em relação ao Grupo e às minhas colegas era ver as cobranças, o esforço e a busca por tentar fazer as crianças escreverem. Eu percebia que o foco estava na aprendizagem da escrita e não se problematizavam questões acerca de outros conhecimentos. E se o papel da escola é o de possibilitar que o aluno tenha acesso ao saber produzido, acredito seja necessário considerar a importância dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, considerando a realidade dos alunos e das alunas. Nesse sentido coloquei, em diferentes momentos, que não podemos esquecer que existem outros conhecimentos.

Eu me perguntava o porquê de tanta inquietação em alfabetizar, letrar! As professoras estavam inquietas por ter que dar conta da escrita de seus alunos.

FT2 – Fita GA, 5 de maio de 2004.

Ítala: Mas Andréa e eu, também a gente tem essa prática de pré-escola; o outro dia, a gente estava comentando no nosso período de entrosamento, de integração (rs), e o que bate na nossa vivência é a cobrança, é a cobrança; [...]

Laura: Qual é essa cobrança?

Ítala: A aprovação, no final do ano [...]. Se é um processo contínuo, um aluno silábico-alfabético ele poderia vir para uma 2a. série, só que aí eu mando um aluno silábico-alfabético para a 2a.série e o professor da 2a. série não aceita porque ele ainda é silábico-

alfabético, ele não está alfabetizado, ou seja, na 1a. série ele deveria sair alfabetizado! E o silábico-alfabético em um instantinho [...]

Acredito que a questão da cobrança tenha estreita relação com a avaliação dos alunos e alunas já que, dentro das ações desenvolvidas em 2004, mereceu uma importante atenção a instauração do Pré-Conselho. Isto significava que, antes da realização do Conselho<sup>102</sup> de classe/série com a participação de todos os profissionais responsáveis pelos alunos e alunas das 1as as 4as séries, pensou-se em promover, no *espaçotempo* de GA, a análise das produções escritas dos alunos das 1as. e 2as. séries.

FT3 – Fita GA, 12 de maio de 2004.

Mônica: A gente não pode pensar...?

Adriana: Fazer o pré-conselhinho de alfabetização?

Mônica: Não, eu pensei de a gente fazer critérios, mas acho que pode ser também.

Andréa: A gente faz critérios no conjunto de 1a. e 2a., eu acho que seria muito bom, para até a gente ter uma referência e depois a gente já podia começar aqui no nosso grupo e passar alguns casos que a gente tem dúvidas. [...]

Adriana: Acho que não é pré-conselho porque, na verdade, o que eu quero dizer é o seguinte: talvez o conselho fosse estabelecer os critérios mas, na verdade, a gente ainda não tem esses critérios.

Mônica: Eu acho que até a gente pode usar inclusive, socializar materiais, ver o que é que sente em relação a isso, se for o caso.

Laura: Que materiais?

Ítala: As produções das crianças [...].

Adriana: Sem aquele compromisso de analisar casos, mas trazer isso como exemplos... Será que até quarta-feira que vem a gente já tem presente essa prática?

Desse modo, o fantasma do Conselho seria amenizado dentro do GA, as professoras iriam trazer para o GA as produções escritas dos seus alunos para que todas no grupo avaliassem a aquisição da escrita desses alunos. Lembro que, no primeiro Pré-Conselho, alguns critérios foram estabelecidos pelas professoras das 1as. séries no sentido de dizer o

---

<sup>102</sup> Para ampliar a discussão sobre Conselho de Classe, ver Dalben (2004). O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, no qual os professores, junto com os coordenadores pedagógicos, ou supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diferentes turmas, séries, ou ciclos. Segundo a autora, o Conselho apresenta algumas características que o diferenciam de outros órgãos colegiados, e são essas características que lhe outorgam importância para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola: a participação direta dos profissionais que atuam no processo pedagógico; sua organização interdisciplinar; **a centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho da instância** (destaques meus).

que elas esperavam em relação aos seus alunos para o primeiro trimestre<sup>103</sup>. Na época que se instaurou o Pré-Conselho, Mabel, a diretora da escola, iniciou a sua participação no grupo. O Pré-Conselho trouxe para a discussão do grupo uma questão que nos inquietava, uma contradição “posta” pela escola seriada, a avaliação.

### **2.3 A contradição: tomada de consciência na/da coletividade.**

Levando em consideração esses episódios no GA, proponho-me a evidenciar um dos movimentos que desencadearam o *empoderamento* por parte das professoras.

Aponto a questão da contradição a partir de uma vivência compartilhada com as professoras no GA, uma contradição forte, da qual ainda é muito difícil fugir: a avaliação. As professoras têm que decidir se vão considerar o avanço das crianças em relação ao processo de aprendizagem de cada uma delas ou se têm que colocar uma nota em função de um produto definido segundo outros parâmetros. Frente a essa contradição, Mabel fez considerações em relação à “esquizofrenia” da escola. Esquizofrenia porque dois movimentos contraditórios apresentam-se no momento de avaliar: o processo de ensino e o processo de construção de conhecimento. Como lidar com essa contradição?

FT4 – Fita GA, 25 de maio de 2004.

Adriana: Critério significa o quê? Alguns combinados que a gente faz para passar uma linha de corte, não é? Uma linha de corte de um trimestre para outro, de uma série para outra, para classificar, são critérios para classificar as crianças, não é? Então assim, critério combina com seriação, tem o mesmo princípio. Seriação, uma coisa que começa primeiro, uma coisa que acontece depois, uma coisa mais linear. Por que é que a gente está nesse dilema, porque a gente está começando a pensar em um outro jeito, a gente está começando a pensar no respeito ao progresso da criança, ao desenvolvimento do aluno e não necessariamente em classificar esse aluno em três conceitos, em quatro conceitos, em 5 bolinhas [...] A gente está olhando para esse aluno muito dentro de um objetivo que é comum, dentro da leitura e da escrita, [...], mas que não necessariamente a gente precisaria, pelo menos não neste momento, não sei, definir, para classificar. [...]

Mabel: Eu acho que a escola tem dois processos que caminham atualmente, que é uma filosofia, essa da seriação e a outra que é da produção de conhecimento. Então são dois processos diferentes. Isso é como se fosse um processo esquizofrênico do ponto de vista do quê? Do professor, que tem que dar conta disso, por exemplo na avaliação. Por isso é que o Conselho e a avaliação são muito dolorosos, porque, na verdade, você tem que dar conta de dois processos que são contraditórios, contraditórios na raiz e um é o seguinte, é a seriação que supõe, que tem uma linha. O que a seriação supõe? Que o aluno vai sair daqui na 1a.

<sup>103</sup> A partir da implementação do projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, apontado anteriormente, efetivou-se uma mudança em relação aos períodos de avaliação, passando de bimestres a trimestres. A mudança aconteceu a partir de 2004, com o aval da SME (2001-2004).

série, ele vai caminhar por esta linha e ele vai chegar aqui, este é o critério mínimo. [...] E aí você passa à outra série se você atinge esse critério mínimo, essa que é a idéia da seriação. Tudo, a seriação está dividida, quer dizer, ela divide os conteúdos e ela está baseada em conceitos básicos e conceitos complexos e para você adquirir um conceito complexo, você tem que adquirir vários básicos para adquirir o complexo. Por exemplo, a soma vem antes da multiplicação, vem antes da subtração [...] A partir disso, então se deduz, dentro dessa filosofia, que você tem que ensinar do mais fácil para o mais difícil, isso é do positivismo. Então você vai ensinar, então se você vai ensinar letras, você vai ensinar as letras mais fáceis, mas o que você pode fazer é a crítica em cima disso, é o seguinte, qual é a letra mais fácil. A letra mais fácil é definida a partir da autoridade da língua, ou seja, ou é o professor, ou é a escola, ou é a universidade, ou são os estudiosos, são os cientistas, são os pesquisadores, essas pessoas que vão definir qual é o mais fácil para o mais difícil. Não parte do ponto de vista do falante, ou do aprendiz, aquele que vai aprender. O outro processo, que é o processo de construção do conhecimento, que é o construtivismo, o interacionismo, parte da idéia de que as crianças estão em pontos diferentes, não existe uma linha de aprendizagem, existem muitas linhas de aprendizagem [...] Para que o aluno aprenda, ele tem que ter alguma coisa anterior, que seria você entender como conhecimentos básicos.

Adriana: O repertório dele anterior.

Mabel: O repertório dele anterior, ou ganchos, depende da teoria que você for usar. Então quando você está falando, quando você está explicando, ele não compreende totalmente [...] Por isso é que, quanto mais diversa for a atividade, quanto mais tipo de memória você usar [...]. Então se você trabalha de uma forma mais diversificada, sua varredura é mais ampla então você tem mais chance de pegar os processos que cada um está fazendo, quando você põe um monitor, uma outra criança, que está em um processo de aprendizagem junto com esse menino, é como se você cruzasse os processos e ele aprende pelo outro, pelo processo do outro. Ele aprende, na verdade, quando o outro está falando com ele. Ele aprende como é que o outro está aprendendo e, às vezes, ele engancha nisso, quer dizer, “ah então é isso que é ler?”. Sabe, ele tem umas observações desse tipo “ah, é isso?”.

Isso significa que ele enganchou, não foi você que deu o gancho, foi o outro que deu.

Quais os indícios a partir das falas de Mabel que trago para discutirmos na escola? Mabel fala com todas as letras do caminho tortuoso da escola seriada que tem, no fim do caminho, um determinado aluno. Mas, além desse caminho, existe um outro, que não se cruza com este e que tem a ver com o processo de construção de conhecimento por parte dos alunos. Dois processos que não se cruzam e que olham os alunos e as alunas com diferentes olhos. Essa contradição é uma vivência tida pelas professoras fundamentalmente no momento de avaliar.

Para problematizar a questão da contradição (im)posta às professoras, trago as considerações do professor Bernd Fichtner<sup>104</sup> que, a partir do referencial teórico de Gregoy

---

<sup>104</sup> Palestra ministrada pelo professor no GEPEC, no segundo semestre de 2005.

Bateson (1998), aponta diferentes níveis de aprendizagem<sup>105</sup>, evidenciando que a instância da contradição é fundamental para o progresso da aprendizagem.

Bateson (1998), citando a Blake, diz: “sin contrarios no existe progreso”. Bateson designa essas contradições com o nome de “dobles vínculos” (p. 333).

Segundo Bateson (1998), a resolução dos contrários revela um mundo no qual a personalidade individual funde-se com todos os processos de relação em alguma vasta ecologia ou estética de interações cosmos. Isto implica que o *self*, o indivíduo, deixa de ser relevante, e o que aparece como novo é o sujeito coletivo. A partir dessas concepções, o professor Fichtner considera que a resolução das contradições leva-nos ao patamar caracterizado como potencial produtivo de aprendizagem, que implica a capacidade de organizar a própria aprendizagem e os conflitos.

Destaco, aqui, a questão do sujeito coletivo, como aquela instância que possibilita a resolução da contradição, no momento em que deixamos de olhar para nós mesmos, sujeitos individuais, e conseguimos nos enxergar na relação com os *outros* sujeitos, com os quais compartilhamos essa contradição, na busca de saídas que permitam resolver os conflitos vividos por todos.

Assim, a partir da leitura de Bateson (1998), percebo que a contradição é uma instância fundamental para termos uma nova aprendizagem. Como seria a resolução da contradição no *espaçotempo* do GA? Como, a partir da contradição, seria possível uma nova aprendizagem? Seria possível a resolução do conflito?

Retomo a discussão sobre os conflitos vividos pelos participantes de um grupo segundo uma perspectiva bakhtiniana. A partir da leitura de Bakhtin (1999), percebo como é que os membros de uma coletividade podem ter maior ou menor consciência (atividade mental) da noção de “classe para si”. Bakhtin exemplifica essa questão trazendo como exemplo as diferentes formas de como pode ser experimentada a fome pelos membros de uma coletividade. A vivência da fome, segundo ele, vai depender fundamentalmente das características assumidas pelos membros de tais coletividades. Segundo Bakhtin, quando os membros de uma coletividade estão unidos por “vínculos materiais objetivos”, por

---

<sup>105</sup> Para ampliar o conhecimento da aprendizagem, ver Bateson (1998). Trago, neste texto, a consideração da aprendizagem III, que é caracterizada como o “potencial produtivo de aprendizagem”, guardando sentidos em relação à “aprendizagem sobre o contexto”. A aprendizagem no nível III seria a “capacidade de organizar a própria aprendizagem e os conflitos”.

exemplo, quando uma classe social já amadureceu a noção de “classe para si” (batalhão de soldados, operários reunidos no interior da usina, trabalhadores numa grande propriedade agrícola do tipo capitalista) os membros dessas coletividades têm a possibilidade de desenvolver, a partir de sua atividade mental (consciência), “o protesto”, não havendo lugar para uma “mentalidade resignada e submissa”. Assim, Bakhtin (1999) diz que “é aí que se encontra o terreno mais favorável para um desenvolvimento nítido e ideologicamente bem formado da atividade mental” (p. 116). Com Bakhtin, mostro a importância de “conscientizarmo-nos”. Mas o que seriam os “vínculos materiais objetivos” considerados dentro do GA, dentro de um Grupo que tem como um dos seus objetivos tomar consciência de nossa própria prática?

Para refletir sobre essa questão, trago algumas considerações de Davini (1995) que diz que alguns estudos têm demonstrado que a docência desenvolve-se com laços frágeis entre seus membros, com baixo perfil no desenvolvimento de associações profissionais e com pouca participação em sindicatos e grêmios. Além disso, a posição da docência dentro da função pública trouxe como contrapartida uma limitação no seu agir nos espaços fechados da sala de aula, e uma posição técnica frente aos especialistas, tendo assim uma posição de subordinação. A mesma autora considera que tanto os programas de formação como as políticas de formação continuada deveriam priorizar os processos comunicativos, os trabalhos coletivos, a revalorização dos espaços de aprendizagem comuns e a construção do conhecimento compartilhado. O problema das escolas e da docência não é um problema “privado”. Muitos docentes têm resistido às dificuldades encontradas nas escolas, assumindo sua responsabilidade dentro das paredes da sala de aula. Segundo a autora, porém, não é potencialmente transformador continuar utilizando esse mecanismo de caráter “privado” em um tema que é “público”. Todos sabemos que são os professores que, no cotidiano da escola, constroem a cada dia o currículo, “pero esta ineludible mediación realizada por el docente debería dejar de representar una autonomía virtual para convertirse en una autonomía profesional colectiva y no en los espacios privados de la sala de aula” (1995, p. 75).

Para Zeichner (2002), o isolamento dos professores e a ausência de atenção ao contexto social do ensino no desenvolvimento do professor, têm a seguinte consequência:

“os professores passam a ver os problemas como seus próprios sem relação com aqueles dos outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas escolares” (p. 40).

Para Davini, (1995) os estudos conjuntos dos casos da prática aparecem como uma estratégia apropriada para fortalecer o critério de ação docente e, além disso, aparecem como “una estimulación permanente del trabajo en equipo, del fortalecimiento de los lazos cooperativos en la acción profesional y en aceptar los propios límites en ‘mi’ explicación que pueden ser iluminados por la explicación de ‘otro’” (p. 131). Davini aproxima-nos da idéia dos próprios limites, da necessidade do outro para me complementar e da idéia do “inacabamento” que encontramos em Paulo Freire (2001a): “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas” (p. 153).

Kramer (2003) também destaca a importância da “dimensão coletiva” no trabalho das professoras, quando considera a necessidade de possibilitar um “espaço de linguagem” para que a professora possa falar de sua prática e, no diálogo com suas colegas, perceber que o problema não é só seu, não é individual.

Muitas vezes foi dito pelas professoras que o que as unia eram “os problemas”, sendo que um deles enfrentado constantemente por elas era o momento da avaliação. Como apontado por Mabel, no processo de avaliação juntam-se dois processos que, na base, são contraditórios. Contradição (im)posta na/pela avaliação, conflitos que as professoras tiveram que enfrentar. A questão que importa para este trabalho é perceber quais as formas que o GA encontrou para fazer frente a esse conflito. Acredito que a criação e constituição do GAP<sup>106</sup> foi uma saída.

Avançando na discussão a partir das considerações de Bakhtin (1999) e Davini (1995), proponho-me a refletir a partir de duas idéias: a solidão e a coletividade. Da solidão: de estar sozinha na sala de aula, enfrentando os problemas, conflitos, dificuldades. Da coletividade: encontro-me, como professora, com um grupo de professoras e com elas compartilho o que agora passam a ser “os nossos problemas, conflitos, dificuldades”, que se tornam “nossos” quando, no *espaçotempo* do grupo, temos a suficiente liberdade para nos colocarmos e nos expormos, porque vinculadas por um laço social. E ao ser “nossos” eles

---

<sup>106</sup> No capítulo 7, mostro as brechas encontradas pelo GA para dar conta dessa contradição, quando na constituição do GAP.

ganham uma *força* que nos leva em busca de uma saída em forma conjunta. E em definitivo, qual o objetivo de abandonar a solidão para nos (**nós**) envolvermos na coletividade? Talvez a resposta seja a busca da **autonomia profissional coletiva** para tomar consciência dos problemas, conflitos e dificuldades e assumir a co-responsabilidade na busca de possíveis soluções, arriscando-se, assim, a uma produção.

#### **2.4 O empoderamento: a escrita das crianças.**

Retomando o percurso no GA, considero que a partir da entrada de Mabel no grupo, algumas mudanças aconteceram. Uma delas deu início a uma série de encontros organizados com questões socializadas por algumas das que participávamos do grupo, socializando alguns dos nossos conhecimentos. Lembro que, a partir de uma fala da professora Denise sobre os estudos que ela tinha realizado no mestrado<sup>107</sup> a respeito da ansiedade nas crianças, Mabel sugeriu que ela socializasse isso no GA; Mabel também trouxe os estudos realizados por ela no mestrado<sup>108</sup> e perguntou-me o que eu iria levar para o grupo. Pensando nas necessidades apontadas pelas professoras em relação com aos conteúdos de Matemática, dispus-me a oferecer oficinas que problematizassem essas questões.

Mabel trouxe para a discussão a questão do poder, a questão da língua, a questão da escrita, mostrando a língua e a escrita sob outra perspectiva, diferente daquela abordada em nossas discussões. Aparentemente, nossa preocupação estava em fazer que “as crianças escrevessem e lessem”, mas Mabel mostrava que devíamos ir além disso, e acredito que essa discussão vale a pena ser trazida para este trabalho. Quando estou trazendo as reflexões de Mabel, quero remeter-me à questão do poder e sua relação com a língua e com a escrita.

Uma das discussões aconteceu em um dos encontros em que a professora Mônica comentou a reunião de pais e de como sua própria fala possibilitou que ela compreendesse a sua própria ação na sala de aula, o seu próprio trabalho.

CE4 - Caderno escola GA, 09 de junho de 2004, registro Elisa.  
Ela [*Mônica*] explica que foi durante a reunião com os pais (08/06) que ela percebeu que o caminho que está sendo seguido para que as crianças se apropriem da escrita é o correto.

<sup>107</sup> Ver Anexo I, T3. A professora Denise no ano de 2005 ficou responsável pelo LIED.

<sup>108</sup> Ver Anexo I, T4.

A professora disse que enfatizou para os pais porque não deixa muitos bilhetes, porque não dá muita lição de casa, porque não coloca certo/errado...

Para deixar livre a produção das crianças, porque cada criança tem uma especificidade e que, desta forma, é preciso oferecer várias coisas, de várias formas e assim, no movimento do grupo, construindo com eles o sentido das situações para que todo o processo passe a fazer sentido para os alunos, para cada um.

A professora está convencida de que está começando a acontecer assim; mesmo considerando que não vão ser todos que vão acompanhar.

Mabel disse “a criança aprende a ler e a escrever na casa, na rua..., independentemente do método utilizado, não depende só da professora, mas há métodos que fazem que a criança passe a pensar sobre a escrita, que conseguem levar a criança a entender que é ela quem faz seu texto”.

Mabel lembra das crises de formação que cada uma de nós tem, citou mestrandos que não conseguem escrever. “Quando a criança entende que é ela quem faz o texto, que quando ela escreve maçã, é a maçã dela, ela tem que pensar; pensar no seu processo, pensar no próprio processo e não no dos outros...”. E para terminar, Mabel questiona Mônica: “Quando você coloca a língua como uma casa que está fora e que é preciso se apropriar dela, você está dizendo que ela está fora de você e que é preciso entendê-la, decodificá-la. [...]”

Adriana tenta voltar para a questão inicial: se os dois (ou mais) métodos são certos, por que priorizamos um?

Ela mesma argumenta que estamos buscando priorizar a pessoa em detrimento do conhecimento, estamos aprendendo a olhar o grupo como um todo.

Denise questiona minha posição no conselho de não aceitar aluno que não produz, sem produção...

Elisa: dei ênfase que isso são casos isolados mas que a escola cobra “produções escritas” dos alunos, exemplifiquei com caso o de Gabriel que foi retido pelo Conselho por não ter produzido. Mabel citou o caso na [outra escola] de aluno psicótico, que incorporava personagens e que também não produzia nada escrito, mas que oralmente conseguia responder todas as perguntas e foi aprovado.

A questão principal que começou a ecoar em mim foi a discussão colocada por Mabel de analisarmos “a língua como uma casa que está fora” e, nesse sentido, pensar em decodificá-la. As questões em relação à língua continuaram com a apresentação da dissertação de Mabel.

CE4 – Caderno escola GA, 23 de junho de 2004, registro Mônica.

Apresentação de Mabel.

Mabel escreveu essa dissertação há 12 anos.

“Leitor escritor ou observador distanciado”. Discute duas propostas de educação da época, a proposta positivista/de reprodução ou proposta interacionista.

Propostas: discutir língua: usos, valores com as crianças.

Questão: que proposta metodológica orientava certas práticas.

A escola trabalhava com o treino, com a reprodução, submetendo a criança à ordem, à norma. Essa é uma forma de formar escritor e leitor.

Nesse caso, diz-se para a criança que a escrita é uma habilidade motora. De outra forma, respeitar a escrita da criança fazendo que ela pense sobre a escrita. Você valoriza o que ela faz: diz para ela que o que ela tem é escrita.

A criança escrevendo: o que caracteriza a escrita é a intenção. É a diferença entre os exercícios de seguir o modelo por si e **a escrita para alguém com um objetivo**. Escrita intencional. [...]

Não existe uma única língua, língua é sentido. Não há só uma forma de produzir sentido. Como pertencemos a grupos sociais significamos através dos valores dos grupos aos quais pertencemos. A língua é a expressão do valor.

Se a escrita não é um conjunto de habilidades e técnicas, o que é? Para Vigotski, a escrita é uma atividade cultural e tem que produzir sentido.

Cultura faz-se entre pessoas, no grupo social.

O trabalho do professor nunca é o mesmo com grupos diferentes. Ele tem dimensão social e histórica com aquele grupo social específico.

Língua é trabalho e, enquanto trabalho, forma tipos de leitores e escritores. Trabalho diferente forma leitores e escritores diferentes.

E que tipo de leitores e escritores a escola estaria favorecendo?

Em outro momento, a discussão passou a considerar a escrita como instrumento e o conhecimento sobre a escrita.

CE4 – Caderno escola GA, 22 de setembro de 2004, registro da professora Andréa.

Laura chama a atenção para que a ênfase foi na escrita [...]

Dri, damos mais peso porque a escrita é instrumento. Fala do conhecimento da escrita e conhecimento sobre a escrita.

Mabel político. Estamos numa sociedade opressora que oprime também pela escrita. **O menino que lê/escreve, se empodera**. Considera que há uma relação de poder entre sujeitos e na comunidade.

Então, por que a escolha desses fragmentos?

Dentre as várias idéias que surgiram a partir dos apontamentos de Mabel, gostaria de trazer a questão colocada por ela: **“se empodera”**. Para problematizar essa discussão, trago um conceito trabalhado pelo professor João Wanderley Geraldi, com a seguinte idéia: “a cidade das letras e as letras da cidade”<sup>109</sup>. Esse jogo de palavras apontado pelo professor faz referência às letras, à escrita e aos sujeitos que, efetivamente, têm o poder a partir da escrita, ou seja, os poderosos que habitam o espaço da “cidade das letras”, (podemos pensar na Academia). O professor Geraldi discute a concepção de letramento já que, para ele, o “letramento” estaria implicando que os sujeitos só são capazes de “ler as letras”. Assim, o

---

<sup>109</sup> Discussões ocorridas na disciplina “Tópicos de Linguística V”, segundo semestre de 2005. O jogo proposto surge a partir da leitura do livro de Rama (1985).

professor aponta para a necessidade de pensar que todos os sujeitos, e não só os que estão na cidade das letras (na Academia), devem ter tanto a possibilidade de “ler as letras”, como também de “produzi-las”. Então, a proposta do professor João Wanderley Geraldi é inverter essa questão. A questão não é preparar os sujeitos para “ler as letras da cidade”, que são as letras escritas pelos que têm o poder e a legitimidade de escrever. A questão é que os sujeitos que, em geral, só lêem as letras, também sejam “produtores” das letras da cidade e, para que isso seja possível, é preciso fazer explodirem as “letras da cidade”. Segundo o professor Geraldi, para que isso aconteça, precisa aparecer um discurso oposto ao discurso das cidades das letras. Assim, se na cidade das letras só estão as letras formatadas a partir de um discurso científico, que tem que seguir determinados padrões, a idéia de inverter o jogo implica favorecer e potencializar um discurso diferente desse, um discurso que rompa com “el lenguaje pasteurizado” (FORSTER, 2006b), um discurso que fuja dessas normas. Como aponta o professor Geraldi, “o jogo proposto é substituir a cidade das letras pelas letras da cidade, todas as letras são legíveis e escutáveis. Não se trata, pois, de entrar para a cidade das letras tal como ela é, mas implodi-la com as letras da cidade”. Nesse sentido, o professor Geraldi considera que: “o discurso oposto ao discurso da cidade das letras, é um lugar para construir e ser produtor” e para que isso aconteça é preciso valorizar a “investigação narrativa”<sup>110</sup>, o registro escrito e a coleta de pequenas histórias”.

Em função das questões apontadas, queria discutir a escrita dos alunos e a escrita das professoras. Um tempo passou para eu conseguir me afastar desse episódio, outras leituras tenho feito e outros diálogos tenho estabelecido e hoje, essas falas da Mabel ganham outros sentidos para mim, que gostaria de atrelar a algumas falas das professoras Alicia, Andréa e Cidinha.

Alfabetização? Letramento? E o professor João Wanderley Geraldi dizendo que ele não quer um aluno letrado, que só saiba ler as letras produzidas pela cidade das letras, que é preciso que seja também um produtor de letras, que suas letras sejam também lidas... Mas qual a relação das crianças com a escrita? Para discutir essa relação, apresento três pequenos fragmentos:

CE5 - Caderno escola GA 14 de abril de 2005, registro da professora Andréa. Alicia fala que não querem [os alunos] fazer a atividade achando que esta não dará nota, é feita uma observação de que nas crianças maiores (como exemplo, 4a. s.) isso é ainda mais
---

<sup>110</sup> Biografias, autobiografia, histórias de vida, novela de formação.

visível: as crianças só querem fazer quando terão nota pela produção, senão parece não haver motivação para a escrita. É pena, ainda não termos conseguido despertar nessas crianças a escrita de forma senão prazerosa, ao menos desafiadora, motivadora para se conseguir escrever cada vez melhor...

CE5 - Caderno escola GA, 16 de junho de 2005, registro da professora Mônica.  
Cidinha diz que, ao deixar as crianças produzirem, percebe que elas escrevem para ninguém ler. Diz que o trabalho sugerido por Mabel exige uma atenção mais individualizada, mesmo que seja em grupo.

CE5 - Caderno escola GA, 13 de outubro de 2005, registro da professora Mônica.  
Cidinha: a falta de autonomia das crianças prejudica sua aprendizagem.  
Falamos do Mário e do Aléxis. Como fazer para que eles tenham uma melhoria nos processos de produção de segmentação do texto. Nossa metodologia não dá conta!

Escrever por uma nota? Escrever para ninguém ler? Nossa metodologia não dá conta? Será que o que não dá conta é a metodologia? Qual o sentido da escrita para os alunos e alunas da escola? Importa lembrar que, segundo Smolka (2003)

a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocuções na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (p. 45).

Nas discussões com as professoras no Grupo, o que ficava evidente era que a escrita tinha uma função social. Será que as atividades promovidas na sala de aula efetivamente levavam em consideração que os alunos e as alunas da escola fossem sujeitos produtores? Não tenho indícios ou pistas que me permitam dar essas respostas considerando os encontros e questões trazidas para o GA em 2004. As leituras e os vídeos levavam a refletir sobre quais as melhores intervenções e, no transcurso desse ano, ficou evidente a necessidade das professoras de avaliar as produções dos alunos, mais do que de mostrar as atividades que propunham na sala de aula, que permitiriam dar visibilidade (ou não) aos alunos como sujeitos produtores. E eu? Será que eu, como professora, promovia na sala de aula atividades que levavam em consideração os meus alunos como sujeitos produtores...?

As discussões com o professor João Wanderley Geraldi foram posteriores, então consigo fazer esse estranhamento sobre as atividades promovidas e discutidas no GA só

agora. Trago as considerações de Kramer (2003) porque ela também problematiza a relação estabelecida entre a linguagem e as professoras e entre a linguagem e os alunos. A autora considera que a linguagem é percebida na escola como um “artefato pronto” ou um “instrumento de”, desconsiderando que a linguagem pode ser vista como “produção social e histórica de homens em interação”. Segundo Kramer (2003), “os professores tentam transmiti-la ou favorecer a sua construção (entendida apenas do ponto de vista cognitivo) *quando o crucial seria entrarem - professores e crianças - na corrente da linguagem*” (p. 84).

Quais as expectativas que temos como professoras em relação a pensar ou imaginar que os alunos e as alunas sejam sujeitos produtores? “Produtor” no sentido de considerar o que cada um de nós pode contribuir com idéias, com letras, quais os nossos aportes para o mundo.

Não é intenção discutir os conceitos de letramento e alfabetização neste trabalho, nem apontar os sentidos disso, mas evidenciar qual a função dessa escrita no cotidiano da sala de aula. A partir da discussão trazida por Mabel, consigo compreender sua idéia a respeito de que o menino que escreve “**se empodera**”. Mas, será que as situações de produção de escrita nas escolas possibilitam efetivamente esse “empoderar-se” para ser um sujeito que produz?

Trago, mais uma vez, a fala da professora Cidinha quando fez referências às suas crianças: “elas escrevem para ninguém ler”. Segundo Geraldí (2003a), há certas condições para que a escrita se dê:

um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever (p. 20).

Kramer (2003) considera que, na escola, ainda faltam as condições para que a criança produza e não apenas reproduza a escrita, ou como ela disse, para que seja “autora” e cunhe sua marca pessoal: “somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado... Somente sendo autora penetra na escrita viva e real, feita na história” (p. 83).

## 2.5 Escrever para quem? Gêneros textuais.

Continuando com o percurso do GA, gostaria de citar as atividades desenvolvidas no ano de 2005: leitura e discussão de textos, análises das produções das crianças, continuidade do Pré-Conselho, produção de material de leitura.

Nesse ano, Adriana propôs que as professoras apresentassem alguma atividade desenvolvida na sala de aula. Apresento aqui uma atividade desenvolvida pela professora Cidinha porque ela traz uma discussão importante para pensarmos: a questão dos gêneros textuais, que inquietava não só no GA, mas também no TDC (1) e (2). Uma das preocupações que apareciam de forma reiterada era a necessidade de definir quais os gêneros a serem trabalhados em cada série, uma questão de sistematização do planejamento longitudinal das 1as. às 4as. séries e da escola como um todo. Trago a proposta de atividade da professora Cidinha porque, a partir dela, aparecem algumas preocupações que considero importante problematizar e, posteriormente, relacionar com a concepção de gênero discursivo sob uma perspectiva bakhtiniana. Reflito sobre essa questão sem me esquecer da idéia do *empoderamento*.

A professora Cidinha comentou, nesse encontro, que tinha aproveitado a visita dos palhaços na escola para desenvolver atividades que promovessem a produção de texto. Quais textos?

F44 – Fita GA, 16 de junho de 2005.

Cidinha: E aí a gente, como tinha um cartaz aí [*do circo*], eu pedi para as crianças observarem o cartaz: tem o quê? Vai ser um espetáculo? Dia; hora; e aí eles fizeram um anúncio e um texto narrativo.

Cidinha comentou que eles fizeram a observação do cartaz que estava na escola e, a partir disso, ela propôs que fizessem individualmente um anúncio. Os alunos teriam que preencher os dados em um anúncio que a professora entregaria em forma individual a cada um deles. Além disso, a professora comentou que fizeram a interpretação de um poema relacionado a essa temática.

Em relação à atividade do anúncio, a professora Cidinha, colocou uma inquietação: as dificuldades que os alunos tiveram no momento de ter que realizar essa atividade.

F44 – Fita GA, 16 de junho de 2005.

Cidinha: Mas aí nesta parte aqui de preenchimento, que na verdade era um preenchimento mesmo de informações. Gente, como eles têm dificuldade de se localizar, o que é que é título, que hora, sabe?, local. Alguém escreveu em São Paulo.

Segundo a professora Cidinha, as dificuldades apresentadas pelas crianças no preenchimento desse anúncio tinham a ver com a falta de contato com alguns gêneros textuais. Resgato uma fala da professora que considero importante, sobre a questão da organização do pensamento.

F44 – Fita GA, 16 de junho de 2005.

Cidinha: Eu questionei, conforme eles iam fazendo, mas mesmo assim, também é falta de exercício mesmo desse tipo de coisas, porque na verdade esse tipo de coisa para eles é uma novidade. Que, que eles estão acostumados a fazer? A escrever, como eles dizem, histórias. Então quando tem um outro tipo de texto [...]. E por conta disso agora eu já transformei algumas atividades assim, por exemplo, eu tenho um texto que fala de uma festa na floresta e [...] tem um convite do bicho convidando [...] aí depois eles vão ler o convite do bicho, que, que tem no convite? Todas aquelas normas e aí eles vão fazer um convite para uma festa, sabe? Porque eu senti que eles, nesse tipo de texto, ainda estão com dificuldade de organizar o pensamento mesmo.

Nos nossos encontros sempre se falava em “repertoriar” às crianças diferentes tipos de textos e da importância de observar as características próprias de cada gênero. E ainda se enfatizava a questão social da escrita e foi neste encontro que essa questão foi discutida em relação a perceber se “escrevemos para alguém” ou “fazemos de conta que escrevemos para alguém”.

F44 – Fita GA, 16 de junho de 2005.

Adriana: Mas eu queria voltar um pouquinho, gente, nessa discussão que a gente estava fazendo, sobre o modelo, sobre o modelo não, sobre a função de determinados gêneros, sobre a função do texto e sobre essa proposta que a Cidinha escolheu de trabalhar com o cartaz, anúncio de propaganda, depois ela falou do convite. [...] Que a gente vê que é bacana estar fazendo porque tem um interlocutor real, que tem duas situações, uma é a gente fazer de conta que está escrevendo um bilhete e a outra é a gente escrever um bilhete mesmo para alguém. Então, quanto mais a gente puder fazer essas coisas melhor, não é?

Nesse encontro também falou-se sobre o modelo e essa questão trouxe muitas contribuições para refletirmos. Por esse motivo, opto por apresentar quase toda a discussão em relação ao modelo.

F44 – Fita GA, 16 de junho de 2005.

Adriana: [...] Então ele [*o aluno*] tem que ter não só o repertório da palavra, mas o repertório do gênero, então eu fico pensando assim, a gente apresentar diferentes materiais, então assim para ver cartaz, trazer o cartaz do circo, trazer diversos modelos de convites, isso é apresentar modelos.

Mabel: Só para uma coisa do modelo. Assim, eu acho que se fica claro para a criança que a hora que a gente está dando o modelo, é uma hora de estudo, é uma hora de pesquisa, [...] é a mesma coisa numa aula expositiva, tem um momento em que você vai dizer para ele o conteúdo que você conhece, que você sabe. [...] Então, tem uma hora que eles têm que parar, para o momento de buscar, de pesquisar, de consultar, de estudo ou da professora, ou a professora oferece para ele o modelo, porque ela já sabe qual é o modelo. Agora é interessante não oferecer só o modelo, então assim, é claro que, na hora do palhaço talvez você não tivesse outros modelos para apresentar, mas primeiro assim, mostrar para eles que não tem só um modelo, se não ele vai achar que sempre vai ter que ter o nome do circo, aqui vem o palhaço, a atração principal vem em cima, o horário está junto. Então assim, tem umas coisas que são básicas porque quando você olha o bilhete, a leitura do bilhete é assim, você bate o olho, está passando de carro, é o outdoor, é para bater o olho, aquilo que está maior é para ver primeiro, aquilo que está em vermelho é para ver primeiro, por isso é que horário, data, dia têm que vir junto porque normalmente é no mesmo campo de leitura que você faz, mas não necessariamente eles têm que vir em cima ou embaixo. Então assim, normalmente tem algumas coisas que têm que vir juntas e outras não. E aí, eles podem fazer vários modelos de bilhete com a mesma informação e algumas informações vão em alguns porque eles querem algumas coisas, outras informações vão em outras. Por exemplo, é interessante você oferecer os animais do circo? É interessante se você tiver um leão ou um elefante, uma foca. Agora, se você tiver só um cachorro amestrado, é interessante na medida em que isso chame a atenção, mas não é interessante por exemplo, no cartaz, por exemplo, aparecerem todos os animais do circo, porque você não quer isso.

Cidinha: Uma mesma atividade, depois que você trabalhou de um jeito, trabalhar de outro, e de outro.

Mabel: Então assim, tem modelos? Tem. Carta tem modelo, tudo tem modelo, só que não é um só, são vários e isto é um momento de estudo. [...] Então, o modelo, é um momento de estudo e um momento da pesquisa, tem que estar claro para ele que é isso. E quando ele está produzindo é o momento de ele compreender o processo de fazer isso, porque quando você dá o modelo, ele já viu o processo [...], então ele não vai ter que se preocupar com o processo, ele vai ter que se preocupar com outras coisas, com os elementos do modelo que você deu.

Cidinha: Com aquilo que ele vai ter que enxertar naquele modelo.

Mabel: Com aquilo que ele vai ter que aprender, com aquilo que tem que decorar mesmo, mas ele também tem que compreender o processo senão ele nunca vai ter a habilidade, a facilidade de produzir [...]

Cidinha: Com certeza. Tudo isso aqui que parece uma atividade simples...

Adriana: Circunstancial, ela vira um projeto de trabalho, é isso o que pretende fazer agora, Cidinha? Não é verdade? (rs)

Cidinha: Eu fiz achando que depois... Foi tudo conversado: onde vai ser, como vai ser, achei que eles... Mas não, é que também é exercício que eles ainda não tinham feito.

Mabel: Exatamente. E eles não se colocaram no lugar de quem vai ler.

Cidinha: Não, **eles escreveram para ninguém ler**, então eles...

Mabel: Exatamente, **eles escreveram para ninguém ler**.

Talvez essa discussão traga, para todos nós, elementos fundamentais para compreender os sentidos atribuídos na escola (nas escolas), ao gênero textual. Assim,

proponho-me a apontar, neste momento, algumas contribuições para ampliar os sentidos abordados nesse encontro.

Dos diálogos estabelecidos surgem algumas questões que quero retomar: “dificuldade de organizar o pensamento”; “ele também tem que compreender o processo senão ele nunca vai ter a habilidade”; “a facilidade de produzir”.

Acredito que a discussão sobre os gêneros mereça ser dialogada a partir das contribuições teóricas de Bakhtin (2003). Segundo o autor, todos os diferentes campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. O emprego da língua faz-se em forma de enunciados (orais e escritos) que são concretos e únicos, porque proferidos por integrantes de algum campo da atividade humana (trabalho, comunicação). Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo, e isso está permeado por três aspectos: conteúdo (temático), estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas, especialmente, pela construção composicional (p. 261).

Bakhtin (2003) considera que esses elementos estão ligados no todo do enunciado e são determinados pela singularidade do campo da comunicação. Assim, cada enunciado particular é individual, “mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (p. 262).

Em relação ao gênero, o autor aponta que uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, “geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (2003, p. 266).

Um aspecto importante a ser considerado é a questão da vontade discursiva do falante que, segundo Bakhtin (2003), implica a escolha de um certo gênero de discurso. A escolha pelo gênero está determinada pela especificidade de um dado campo de comunicação discursiva, por considerações “semântico-objetais (temáticas)”, pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. Segundo Bakhtin (2003): “aprender a falar (e a escrever) significa aprender a construir

enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso...” (p. 283).

Há diversidade de gêneros e a mesma está determinada pelas diferenças em relação à situação, posição social e às relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação.

A maioria dos gêneros pode ter uma reformulação livre e criadora, no entanto o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2003, p. 284).

Assim, penso que Bakhtin (2003) ajuda-me a aprofundar as questões que foram apontadas na escola. Quando a professora Cidinha preocupa-se porque “eles não estão organizando o seu pensamento”, ela evidencia para a questão que Bakhtin nos traz em relação à aprendizagem de falar e de escrever que segundo o autor, implica aprender a construir enunciados, fato que nos ajuda a organizar nosso discurso. Pensar na escola e na sala de aula como um espaço que ofereça aos alunos a possibilidade de “aprender a falar e a escrever”, implica lembrar as considerações de Bakhtin quando considera que isso implica organizar o nosso discurso ou, nas palavras da professora Cidinha, leva-nos a organizar o pensamento. Penso que, além da sistematização e definição dos gêneros textuais na escola, a discussão passa necessariamente pela preocupação apontada pela professora Cidinha: “organizar o pensamento”.

As considerações de Bakhtin (2003) em relação à diversidade de gêneros do discurso são importantes aqui, na tentativa de levar os alunos a aprenderem a falar e a escrever; eles têm, necessariamente, que levar em consideração os elementos que, em parte, determinam o tipo de enunciados que vão construir: quais as condições, qual a situação, para quem vão escrever, para que vão escrever... E nesse sentido, sabendo que os nossos enunciados são construídos a partir de uma situação, de um interlocutor, é preciso, na escola, fugir do “fazer de conta que se escreve para alguém”, quando se cria uma ilusão, uma fantasia, na qual os alunos não só têm que imaginar o seu interlocutor, mas também que imaginar a situação na qual vão ter que criar os discursos. Nesse sentido, sabendo da complexidade que é entrar no jogo do fazer de conta, talvez fosse bom que alunos, alunas e professoras entrassem no jogo da situação concreta de diálogo, na corrente da linguagem, tal como aponta Kramer (2003). No caso aqui apresentado, o cartaz efetivamente exposto

na escola tinha sido compreendido pelos alunos em suas leituras e quando ele se tornou objeto de estudo, para nele encontrar o já sabido (listar seus componentes e suas informações) surgiu a necessidade do jogo do faz de conta. Entrar no jogo do faz de conta implica elaborar um cartaz sem que o produto desta atividade torne-se efetivamente um cartaz. E quantas vezes temos jogado esse jogo nas escolas, seja como alunas, seja como professoras? Neste sentido, o trabalho com gêneros de textos nas escolas pareceria que nos faz entrar no jogo do faz de conta para nele reencontrar (ou encontrar) as atividades humanas dentro das quais cada gênero faz sentido. E quais as condições para promover trabalhos com gêneros de textos que nos permitam entrar no jogo da escrita, no jogo da produção, no jogo da comunicação?

Acredito que há, ainda, uma questão importante. Não há criação de modelos, os modelos são dados, são estáveis, mas nós podemos recriá-los. Como aponta Mabel, para poder recriá-los, é preciso entender o processo ou, como aponta Bakhtin, é preciso dominá-lo.

Para que exista o *empoderamento* dos alunos a partir da escrita talvez seja importante não esquecer que eles, alunos e alunas, têm que escrever para alguém ler.

## **2.6 As letras da cidade: a escrita das professoras.**

Retomando a questão da autoria apontada por Kramer (2003) e nas discussões a partir “da cidade das letras e das letras da cidade”, pretendo agora problematizar o tema considerando a escrita das professoras.

Trago uma questão que surgiu no Grupo quando tivemos a possibilidade de participar, pela primeira vez, de um encontro com outros educadores visando socializar as ações realizadas a partir da constituição do GA. Assim, o grupo participou do II Seminário Fala *Outra* Escola, na Faculdade de Educação da Unicamp, em outubro de 2004. O seminário foi promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, GEPEC.

Trago algumas falas que surgiram em um dos nossos encontros quando começamos a pensar e organizar a nossa participação no Seminário.

FT20 – Fita GA, 29 de setembro de 2004.

Mônica: a gente vai discutir a partir das reflexões que a gente tem feito no grupo, então o que o grupo faz com a 1a. série e a 2a. série. Então o que é que das discussões do grupo resultam mudanças nas nossas ações dentro da sala de aula [...] Essas discussões fizeram que a gente repensasse uma série de coisas que a gente fazia, o jeito como a gente fazia,

inclusive as trocas que a gente faz aqui, que pensasse como a gente conduzia algumas práticas em sala de aula e como a gente modifica a partir dessas discussões, ou desses estudos.[...]

Como a dinâmica deste grupo altera o movimento que a gente tem dentro da sala de aula, o que é que modifica essa troca no coletivo, os estudos, essas experiências, essas oficinas tudo, o que é que isso reflete de forma positiva no nosso trabalho. [...]

O que do grupo muda na minha prática, a questão da biblioteca,...mudei a prática como funcionava antes, o processo de leitura, pegava livro de leitura, qual era a dinâmica e aí vou explicar como, a partir das reflexões que a gente fez, eu pude dar outro significado a essas ações da biblioteca. [...]

Adriana: como tem sido para a gente importante ter mais este espaço de discussão na escola, no coletivo, que diferencia este espaço para vocês, para cada uma de nós dos outros espaços de discussão no coletivo desta escola. [...]

Mabel: a apropriação nesse espaço foi feita com muito prazer, mais que em qualquer outro grupo.

Adriana: e o quanto, esse é um olhar meu, o quanto as pessoas deste grupo e a constituição deste grupo têm alterado o movimento dos outros grupos, do TDC, do GT<sup>111</sup>.

Para participar desse encontro, tínhamos que escrever um resumo e organizar a apresentação; além disso, deveríamos escrever o trabalho completo sobre o que estaríamos apresentando. Para escrever o trabalho completo, depois de algumas discussões, decidimos que cada um de nós iria escrever individualmente e logo juntaríamos os textos para criar um texto coletivo. Assim Ítala, Andréa, Alicia e eu escrevemos os nossos textos individualmente. Os quatro textos foram lidos e discutidos no GA. O trabalho completo nunca foi elaborado<sup>112</sup>.

Por que tanta inquietação da minha parte em relação a este acontecimento que seria realizado na Faculdade de Educação? Porque no momento em que decidimos participar, necessariamente tivemos que começar a dizer de nossos medos de falar, de decidir sobre o que iríamos socializar e como. Mas aqui pretendo dar visibilidade aos diálogos e ao tempo dedicado a falar sobre nós, sobre o nosso grupo e sobre o que neste grupo tinha acontecido. O Seminário apareceu “de repente” como uma possibilidade de falarmos sobre nós; foi como se, nesse momento, tivéssemos que fazer “as memórias coletivas” do grupo, o que de fato tinha acontecido ao longo desse ano. Falaríamos de nós, dos acertos, das dificuldades;

---

<sup>111</sup> Como apontado no capítulo 3, o GT foi o Grupo de Trabalho (GT1 e GT2) instituído a partir do projeto Escola Singular: Ações Plurais.

<sup>112</sup> Mabel, Mônica e Adriana tinham-se comprometido a fazê-lo nas férias de 2005, mas não foi possível. Por outro lado, ficamos sabendo, pela organização do Seminário, que não iria sair a publicação dos trabalhos completos, então desistimos de fazer o texto coletivo: uma pendência.

acredito que esse momento tenha sido um antes e um depois dentro do grupo. Por que essa minha sensação? Sempre achei que esse Seminário<sup>113</sup> deixou uma marca em todas nós: íamos dizer das ações e do que nós, “sujeitos até então anônimos”, tínhamos conseguido: era, necessariamente, uma avaliação de nós mesmas e de nosso processo como grupo.

Apresento alguns fragmentos dos textos individuais apontados anteriormente, que mostram o movimento do grupo e os sentidos que esse espaço e tempo de reflexão em grupo promoveram.

ESP1.2 - Escrito da professora Ítala.  
... é neste grupo, apesar de participar de outros dentro da UE [*unidade educacional*], onde tenho maior autonomia, liberdade de expressão e necessidade de fundamentação teórica para justificar, rever e ampliar minha prática (p. 1).

ESP2 - Escrito da professora Andréa.  
Sinto que ainda há muito a estudarmos visando garantir cada vez mais formação necessária ao cumprimento do educar, a qual escolhemos, mas sinto também que cada uma de nós vem crescendo e se superando em vários aspectos, inclusive no medo de se expor, seja falando em público, escrevendo (p.3).

ESP4 - Escrito da professora Alicia.  
A preocupação deste grupo é de crescimento mútuo, trocas constantes de saberes. Existe união profissional, que faz com que as práticas sejam repensadas e melhoradas com as discussões e relatos de experiências prévias vividas pelos integrantes (p. 1).

ESP3 - Escrito de Laura.  
A leitura dos textos individuais nos mostrou as diferentes vivências de cada uma em relação ao grupo, o que o grupo está trazendo para cada integrante, e também nos mostrou definitivamente que cada uma de nós “fala de lugares diferentes”, mas que o que sustenta o grupo é o nosso compromisso (p.3).

No resumo apresentado pelo grupo e publicado no Caderno de Resumos do II Seminário Fala *Outra* Escola, aparecem algumas pistas sobre o foco e a preocupação do grupo:

Diante do desafio do trabalho com a heterogeneidade, sentíamos a necessidade de refletir, trocar experiências e ampliar nossos conhecimentos sobre os processos de aprendizagem de nossos alunos, e de identificar quais as concepções que norteavam nossas ações, tanto no trabalho individual como no coletivo (PIERINI et al., 2004, p. 27).

---

<sup>113</sup> Ver Silva (2007), professora da cidade do Rio de Janeiro, que participou do Seminário promovido pelo GEPEC, e relatou essa experiência publicada no Jornal “A página de Portugal”.

E no mesmo resumo, explicitam-se alguns resultados:

Apresentamos alguns dos resultados iniciais desse movimento que podem ser percebidos por meio do aproveitamento do processo de alfabetização das turmas das 1as. séries A e B, dos projetos desenvolvidos pela 2a. série A, que associa o prazer da leitura aos espaços da biblioteca e informática, e da 2a. série B, que desenvolve o letramento por meio do projeto de pesquisa em ciências (PIERINI et al. 2004, p. 27).

Terá este episódio sido uma “marca”, no sentido de as professoras terem começado a se olhar como produtoras de conhecimentos?

Trago as falas da professora Andréa que mostra que é possível pensar que o lugar da escola é um lugar onde ela/s pode/m construir e efetivamente produzir conhecimentos e saberes. Coloco no plural porque essa foi a sensação das professoras que participaram dessa apresentação. As considerações da professora Andréa foram feitas em 2005, em uma conversa que mantivemos:

FT110 – Conversa com a professora Andréa, 08 de junho de 2005.

Essa experiência do FALA foi assim uma coisa muito interessante para mim, porque eu nunca tinha assim apresentado... Sempre em outras épocas que eu tinha mais disponibilidade, eu sempre gostei de participar de encontro, de evento na educação, mas sempre como ouvinte. Eu nunca apresentei nada. Eu não acreditava que eu podia, eu achava assim que tinha que ser alguém que já estava pelo menos na universidade fazendo mestrado, dentro lá entrosado com tudo, muito atualizado, entendeu? Então eu achava que só tinha condições de ir lá para receber. Mas assim, foi uma experiência que a gente percebeu... Não tem que ser nada de outro mundo, é o que a gente está fazendo aqui. Então foi assim, para mim foi muito bom. Hoje, se eu tiver que apresentar de novo um seminário ou alguma coisa já não vou mais ficar sem dormir à noite como eu fiquei... Não vou chegar lá com o joelho tremendo porque serviu para a gente ver assim, é contar o que a gente está fazendo e o que está dando certo e isso é muito legal, a fala das professoras... Não é, por exemplo, coisa de outro mundo, é o que a gente faz...

Segundo Geraldi (2003a), a herança cultural deve ser entendida como o que de fato é: “não apenas um conjunto de disciplinas científicas, mas um conjunto de conhecimentos e de saberes” (p. 18). Segundo o autor, os primeiros estão constituídos pelas disciplinas (métodos de pesquisa, resultados, fracassos, caminhos não lineares) e os saberes são constituídos pelas práticas sociais, as quais não chegam à sistematização, mas muitas delas orientam os nossos juízos e nossas ações no dia-a-dia: “o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desses produtos das práticas sociais de forma

sistemática, racional, na atividade científica” (p. 18) Por que trazer esta questão? Será que as professoras deste grupo estariam produzindo conhecimento?.

Nessa mesma linha, Kramer (1989) aponta que a “formação em serviço” teria que promover a reflexão conjunta e o aprofundamento teórico que tivesse como foco algumas questões fundamentais tais como:

Para que serve ler e escrever? Qual a relação que nós (professores, supervisores, etc.) temos estabelecido com a língua escrita? (Gostamos, não gostamos de ler, por quê?) Em que situações somos produtores e consumidores da língua escrita? (O quê e para que escrevemos e lemos?) (1989, p. 198).

Apontar estas questões ajuda os professores a perceberem o caráter mecanicista, repetitivo, imposto e desprovido de significação de sua escrita. Assim, Kramer (1989) evidencia que os professores só escrevem quando têm que passar exercícios para os seus alunos ou corrigir os trabalhos, assim como os supervisores que são leitores de portarias, fichas de chamada, planos de aula, dentre outros. Importa, assim, refletirmos sobre a importância social e política da escrita. E quais as condições para que as professoras assumam a escrita?<sup>114</sup>

## 2.7 A fala na escola: vida e narrativa.

Acredito que a escola e a sala de aula têm que ser lugares onde seja valorizada a palavra. Trago as conversas de um encontro no GA, para iniciar uma reflexão em relação ao sentido e à *força* da palavra na escola.

Neste encontro, Adriana sugere retomar e comentar o da semana anterior.

F5 – Fita GA, 02 de junho de 2004.

Laura: Então, dessa reunião [*semana anterior*] eu achei que é para retomar, porque ficamos sempre na escrita e não nessa escrita? Não só do que eles lêem, o que eles falam e o que eles dizem, estamos permitindo que eles falem? [...]

[*silêncio*]

Laura: Porque eu acho que é essa, dar a oportunidade ao *outro*, o falar tem a ver muito com o vínculo que vocês estabelecem na sala.

Mabel: Tem a ver com o protagonismo deles, de eles se colocarem, porque quando uma pessoa se coloca, quando você fala de você, você se revê, então você ajuda a formar sua própria identidade e é na resposta que eu te dei, e é na hora que a professora olha para ele [*o aluno*] com satisfação ou não, ou reprovando ou não, ele se revê na hora, então ele refaz, ele vê até onde, aí você fala: “nossa, que legal isso que você falou!”. Ele vê que isso é uma

<sup>114</sup> Problematizo a questão do registro das professoras na escola no capítulo 7.

coisa valorizada, porque você é a autoridade, você representa a sociedade lá, naquele momento. Então ele fala, “ah, então isso é uma coisa para eu ser”. E as crianças só percebem no outro o que é legal ser, como ele se constitui, como ele se mostra para o mundo, porque tem coisas que a gente é, que a gente não mostra para o mundo. [...]

Adriana: A gente está falando, recuperando a fala da Mabel sobre essa questão de trazer a voz da criança. Quando ela falava, falava da leitura na semana passada e a Laura traz essa coisa da escuta, da oralidade não só da leitura, mas assim de a gente valorizar esse momento em que a criança fala. Ai eu lembrei um pouco quando você [*dirigindo-se a uma professora*] fala que as crianças querem falar, falar e falar, falar todos de uma vez, então assim talvez, a gente teria que organizar esses momentos de escuta. [...]

Adriana: eu acho que tem isso, na hora da roda, por exemplo, que eles vão contar e tem a coisa que vai acontecendo durante a aula, não é? Para valorizar essa escuta dele, eu acho que a gente tem que criar alguns combinados para que essa escuta aconteça. Para que ele fale, para que ele seja reconhecido, para que ele seja valorizado, porque é legal falar com a professora. É. Eu acho que tem um momento que é com a professora, mas é legal falar com todo mundo, é legal que essa minha fala seja considerada naquela discussão, é também como a gente faz nesta reunião, e a gente vai construindo conhecimento aí, e acho que minha fala vem daí também.

A fala e a escuta. Rancière<sup>115</sup> (2002), em seu livro “O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual”, traz o percurso educativo e as considerações elaboradas por Joseph Jacotot, um pedagogo francês, no contexto do começo do século XIX, que questiona os pressupostos sobre os quais se baseia a razão pedagógica moderna. Rancière dialoga com Jacotot e foram esses diálogos que me permitiram refletir também sobre a questão da palavra e sua importância para a emancipação do homem. Questão que me envolve...

Segundo Rancière (2002), a emancipação é a tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual. Como é possível esse conhecimento de nós mesmos? Rancière sugere um caminho: “um camponês, um artista (pai de família) se emancipará intelectualmente se refletir sobre o que é e o que faz na ordem social” (p. 17).

A questão filosófica apontada por Rancière (2002), no sentido de enfatizar a palavra do *outro* como meio para a emancipação, fica explicitada assim:

No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como *artesão*: alguém que maneja as palavras como instrumentos. O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso: “Quando o homem age sobre a matéria, as aventuras desse corpo tornam-se a história das aventuras de seu espírito”.

---

<sup>115</sup> Tive acesso ao texto de Rancière, no Grupo de Terça do GEPEC (2004).

E a emancipação do artesão é, antes de mais nada, a retomada dessa história, a consciência de que sua atividade material é da natureza do discurso. Ele se comunica como *poeta*: um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável (p. 74).

Para Rancière (2002), tanto o exercício da palavra como a concepção de qualquer obra como discurso são um “prelúdio” para toda aprendizagem: “é preciso que o artesão fale de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender. ‘Falar das obras dos homens é o meio de conhecer a arte humana’” (p. 74).

Essa colocação de Rancière inquietou-me. Perguntei-me sobre esse prelúdio e sua relação tanto com a aprendizagem das crianças como com as formas de permitir as falas nos *espaçotempos* de formação na escola. E, como Kramer (2003) questionei-me,

Quem narra hoje na escola? O professor? O aluno? Ou ninguém?...  
Espremido entre vários empregos, explorado nas suas condições de trabalho, tendo degradada sua experiência, o que tem o professor a narrar? E as crianças: Estará a educação falada a ser mera transmissora de informações “verificáveis”, “úteis”, “funcionais”, “instrumentais”? (p. 53).

Acredito que o *espaçotempo* do GA fez para que cada uma de nós se sentisse com liberdade para se expressar, sem medos e temores em relação ao que o *outro* poderia pensar; os conflitos existiam, mas o diálogo permitia que cada uma de nós mostrasse suas fraquezas e fortalezas.

Trago algumas falas que surgiram no último encontro do GA em 2004 e que refletem o “clima”, o “ar” que todas nós respiramos nesse *espaçotempo* de reflexão coletiva. Clima e ar: quando as professoras assumem a palavra.

F29 – Fita GA, 24 de novembro de 2004.

Alicia: As pessoas que eu encontrei no meu caminho contribuíram, por isso que eu falo que cada pessoa está um pouquinho em mim, e que cada pessoa me constrói um pouquinho. Então eu sou um pouquinho de cada pessoa que passou e aqui, nesta escola, eu consegui pegar tudo o que eu tinha vontade [...] peguei tudo aquilo que eu aprendi com as outras pessoas e tentei colocar aqui, então elas também estão aqui de uma certa forma, [...]

Aqui consegui ser eu mesma e consegui assim conversar, enxergar as pessoas, olha não gostei disso, e ser ouvida; não que não fosse ouvida nas outras situações, mas senti um olhar assim distante, aqui não, aqui o olhar é próximo. Eu acho que esta escola é privilegiada, aqui eu consegui ser eu mesma, [...]

Valeram muito mais que os quatro anos que estudei na faculdade. Eu tenho vontade de ler, eu tenho vontade de escrever, sabe, coisa que antes eu tinha medo, eu tinha insegurança, imagine se eu lesse uma coisa para alguém e não ficasse do jeito que a pessoa esperava. Ela

ia me criticar e aqui ninguém fez isso [...] Essa dinâmica do Grupo de Alfabetização fez muito bem, me mostrou que não é um bicho de 7 cabeças, que eu sou capaz ...

Ítala: *[falando de outras escolas]* Não tem esses espaços para a discussão, nem para estudo, e nem para... Fundamentação, você fala, tenho que estudar para te dar resposta, espera aí, até para me respaldar para falar do assunto [...] Aí você sai de um escola com toda essa dinâmica e vai para outra, que não tem essa dinâmica.

Adriana: E o que é a escola?

Ítala: São as trocas, são esses processos que estamos falando, todas nós passamos por eles.

Adriana: Porque assim, quem faz a escola? Quem é que compõe a escola? Quem dá o tom do trabalho?

Alicia: Sabe o que eu falo, eu acho assim, esta escola é um turbilhão [...] mesmo você não fazendo um curso lá fora, você discutindo aqui dentro, você se sente atualizada, se você vai no seminário, se você vai em outro lugar, você sabe do que estão falando, se pedem para você escrever, você morre de medo de ter que escrever porque você não leu nada, você não sabe, eu acho que todo o mundo tem medo de escrever...

Andréa: A gente perdeu esses medos.

Ítala: Agora, quando chega no final dos cursos, ou mesmo no seminário, tem que fazer uma avaliação. Antes eu fugia das avaliações [...] Agora já consigo fazer uma avaliação tranqüila, não me preocupo, escrevo aquilo que eu acho. E isso foi aqui, foi uma conquista deste grupo.

Andréa: É o único local por que eu passei que impulsiona o seu crescimento, tanto profissional como pessoal.

Laura: se você pega as primeiras reuniões, cada uma quietinha sem saber bem por onde ir, que livro ler, até que o grupo foi se encaixando, cada uma foi trazendo diferentes coisas, surgiu esse crescimento, de falar. Como foi falado, que este grupo pensa na escola como um todo, isso é pensar na gestão da escola [...]

Adriana: Esse grupo fez a diferença no meu trabalho esse ano, é um espaço de reflexão coletiva da escola, ele constitui o coletivo da escola, ainda que seja como subgrupo e ele respinga para todo lado, esse coletivo, na RPI... , ele dá dimensão do que é e do que não é o TDC.

Acredito que o exercício da palavra seja a questão a ser considerada quando pretendemos construir espaços de reflexão na escola, criando um ambiente favorecedor para esse exercício. Quando enfatizo essa questão é porque acredito que a possibilidade de “implodir a cidade das letras” implica primeiro esse “exercício da palavra”, o diálogo. Como diz Freire (1973), a existência humana não pode ser muda, silenciosa: “existir, humanamente, es *“pronunciar”* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” (p. 104).

Penso que o movimento do grupo evidenciou o quanto foi importante esse espaço de diálogo já que, a partir deles, foi possível dizer para os outros “das letras das professoras”,

ou dizer “das escrituras do grupo”, sabendo que isso foi possível a partir do “laço social” construído. Por isso, para mim, fazer “explodirem as letras da cidade” nos termos que o professor Geraldi aponta, passa necessariamente primeiro por explodirem com “as letras faladas das professoras” para logo explodirem as “letras escritas das professoras”. Quem sabe “as letras faladas das professoras” tenham a ver com a “consciência de si”, “consciência de classe” que Bakhtin (1999) nos diz, ou ainda, com a autonomia profissional coletiva, como apontou Davini (1995). Talvez as “letras faladas das professoras” evidenciem o compromisso assumido com os seus alunos, a consciência de ser professora, a consciência de sua própria forma, em definitivo, a consciência do lugar que cada uma de nós tem na escola ou, talvez, levem-nos a encontrar a nossa própria forma, encontrar o nosso lugar, para a partir dele, “criar novas escrituras”.

Segundo Freire (1973), “decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación”, “si diciendo la palabra con que pronunciando el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (p. 105). Assim, Freire (1973) aponta a importância do encontro entre as pessoas para refletir e agir:

Y siendo el encuentro que solidariza a reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (p. 105)

Considero oportuno lembrar que Geraldi (2003c) mostra que, tanto para Freire como para Bakhtin, “a relação é constitutiva das subjetividades e que a materialidade do sujeito (sua consciência) tem a natureza da linguagem” (p. 64-65).

Quando considero que a palavra e o diálogo são aspectos constitutivos das subjetividades dos sujeitos, estou sugerindo pensar no espaço da escola como um espaço propício para o “exercício da palavra”. E lembro das considerações de Bakhtin (2003): “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relação dialógicas”, sendo que “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (p. 323).

Retomo a relação *palavra-emancipação* do homem e me pergunto quais as condições que as escolas oferecem para que as narrativas das professoras apareçam, como aponta Kramer (2003):

*O professor não se vê como falante, apenas como mensageiro, tal como nós que trabalhamos com professores nos tornamos muitas vezes apenas mensageiros de conteúdos vazios, sempre que nossa linguagem, fala de algo que não está vivo na prática. Está morto!* (p. 188).

**Assim, narrar, contar e falar sobre o que está vivo na prática,** significa pensarmos em *professoras empoderadas pela palavra*. *Empoderamento* que é possível a partir do exercício da palavra e que possibilita a tomada de consciência de seus problemas, a união a partir dos conflitos, a organização de sua própria aprendizagem e a busca conjunta de mudanças.

**Assim, narrar, contar e falar sobre o que está vivo na prática,** é uma possibilidade de criar o novo. A possibilidade de instituir o novo aparece com o sentido outorgado por Kramer (1997) porque esse novo foi gerado “por perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal” (p. 20). E esse novo, no contexto deste trabalho, será o surgimento, a organização, a estruturação e o desenvolvimento do GAP<sup>116</sup>.

Penso que uma condição necessária para o *empoderamento pela palavra* é possível quando as professoras e os professores reconhecem que têm um lugar na escola, quando eles e elas percebem que têm poder de decisão, poder para agir e transformar, sendo parte da gestão da escola.

---

<sup>116</sup> Tema que será desenvolvido nos capítulos 6 e 7.

## Capítulo 6

### Dos encontros com professoras: a formação.

Proponho-me, neste capítulo, refletir sobre a formação estudada a partir do encontro com o *outro*. Para isso, trago acontecimentos *vivid*os nos encontros de professoras com a pesquisadora e da pesquisadora com as professoras; nos encontros de professoras com professoras e ainda quero mostrar o encontro da pesquisadora com um aluno. Foram todos esses acontecimentos que me fizeram pensar na formação a partir do pensamento bakhtiniano.

#### 1. O encontro com a professora Clarice.

“Não era só pesquisadora, você estava interagindo com a sala que eu acho que isso foi o mais importante”.

Professora Clarice

Já explicitiei no memorial de pesquisa como é que eu cheguei à sala da professora Clarice. Antes de apresentar parte do percurso realizado junto à professora e seus alunos, queria tecer alguns comentários.

No mês de março de 2004 comecei a sentir a quantidade de trabalho que estava desenvolvendo na escola: participava de dois grupos (TDC e GA), acompanhava uma vez por semana a professora Clarice e também a professora Mônica. Era muito tempo dedicado à escola, à escrita nos meus cadernos, ao estudo... Comentei com o professor Guilherme do V. T. Prado e ambos decidimos que eu entraria na sala da professora Clarice só durante o primeiro semestre desse ano. A escolha por continuar na sala da professora Mônica até o fim do ano tinha a ver com a questão de ela ser uma professora “nova”, o que nos inquietava. Comentei com a professora Clarice a respeito dessa decisão e ela me tranquilizou sobre isso.

Eu já tinha decidido não retomar no segundo semestre, mas não consegui “abandonar” a Clarice e os seus alunos e alunas; assim, continuei com eles até o fim do ano. Com isso, quero dizer que eu não tinha como propósito trabalhar na pesquisa a partir do encontro com a professora Clarice e seus alunos e alunas, que eram ao todo 35.

Contudo, no momento de ter que escolher os *tesouros*, lendo os meus registros, considerei que ter compartilhado um ano na sala da professora Clarice com os seus alunos e alunas era algo a que queria dar visibilidade.

### 1.1 O percurso com Clarice.

CP10 – Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 10 de março de 2004.

O dia estabelecido para dar início ao meu ingresso na sala de Clarice chegou. Liguei na escola para avisar que eu iria demorar. Logo, liguei novamente e Adriana (OP) falou que Clarice tinha decidido me esperar para dar início à aula planejada.

Entrei na sala de Clarice, 4a. série B. Estavam sentados em forma individual. Era uma aula de história que tratava sobre as navegações dos portugueses. Como tinha que ser, imediatamente perceberam o meu sotaque e falei que era da Argentina. Alguns alunos me falaram de Batistuta, um jogador de futebol. No fundo da sala tinha um Atlas, e logo procuraram nele onde é que ficava o meu país. O único mapa que tinha na sala era esse Atlas. Decidi ficar no fundo da classe, Clarice me falou que ficasse na frente com ela e eu falei que preferia ficar atrás.

Nesse dia conversaram sobre as navegações, as motivações que levaram os portugueses a fazerem essas viagens. Clarice ficou comentando sobre as viagens, das causas que levaram os portugueses a fazerem a viagem e parecia que já estava mais do que dito que “o Brasil não foi descoberto” e o comentário de uma aluna foi: “os índios já estavam nesta terra”.

Clarice parecia incomodada com as falas dos alunos: “posso continuar?”, “preciso de silêncio”.

A outra atividade do dia foi a apresentação, por parte dos alunos, de um trabalho realizado em casa no qual tinham que contar um ou dois acontecimentos da vida deles que tinham sido marcantes na sua história. Clarice falou dos “fatos mais importantes da vida de vocês, o marcante da vida” e falou que podiam trazer fotografias, desenhos. O pano de fundo da atividade era “todo homem (mulher ou varão), ser humano faz a história de sua vida” e que “os fatos mais importantes da vida são contados pelos historiadores”. “Agora vamos escutar os fatos mais importantes da vida de vocês, os fatos marcantes”. Também tinha a ver com a linha histórica.

Clarice colocou que podiam ler ou podiam falar sobre esses fatos. “Vamos escutar. Eu gostaria que vocês respeitassem a Maria, e que pensassem que virão à frente e vão querer ser respeitados”.

Alguns alunos foram passando na frente e narrando suas histórias. As histórias contadas pelos/as alunos/as deixaram-me simplesmente com a boca aberta, pelos dramas, pelas mortes, pelo sofrimento... Em um momento, um dos alunos que estava sentado na frente, Fernando, veio até mim e me falou que eu tinha que contar a minha história. [...]

Clarice, em um momento, falou para mim que não se acostumava com esta turma, que os do ano anterior eram mais calmos e esses eram muito falantes.

Em um momento, uma das alunas contou a sua história mais baixinho, Clarice falou que assim os seus colegas não poderiam ouvir. Fernando falou: “a senhora, da próxima vez, tem que trazer uma caixa de som e um microfone”.

Acabadas as histórias dos alunos, eles pediram para eu contar a minha história. Falei de mim, de minha família, de meus pais, e respondi a todas as perguntas que eles me fizeram, que foram MUITAS.

Antes de eu iniciar a minha história, Clarice me falou de ir para a frente e eu falei que era melhor ficar ali mesmo, atrás. Acabada a minha história, os alunos todos pediram para Clarice contar a sua história. Fiquei pensando por que só nesse momento eles pediram? A Clarice ainda não tinha contado sobre sua vida para eles?

Quando Clarice estava acabando de nos contar a sua história, Fernando perguntou para ela **“é marcante dar aula para nós?”**.

Eu não lembro se Clarice respondeu, fui pegar o meu caderno, mas não achei nenhuma anotação sobre isso. Acho que fiquei surpresa com a pergunta de Fernando. Será que na história de vida da professora foi marcante ter dado aula para esses alunos?

CP10 – Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 20 de abril de 2004.  
Cheguei às 7.30 h. e vi que estavam divididos em grupo; Clarice estava com uma mãe em uma reunião. Logo Clarice chegou. Os livros didáticos encaminhados pelo MEC... Tinham sido perdidos no correio 10 livros, motivo pelo qual tinham que trocar com os alunos da turma da professora Sheila para fazer algumas atividades.

Clarice explicou a atividade desse dia: era uma lenda da Vitória Régia, a qual tinha sido separada por ela em fragmentos para que, por grupos, estabelecessem a seqüência lógica. Clarice deu como dica que eram sete parágrafos. O coordenador de cada um dos grupos tinha como função controlar que falassem baixinho e quando o grupo achasse que já tinha conseguido a seqüência lógica, tinham que mostrar para Clarice; se ela desse o OK, então cada grupo poderia recortar e colar no caderno.

Quando saímos da sala, comentei com Clarice algumas das dificuldades percebidas por mim em relação aos/as alunos/as quando da realização da proposta. Ela falou que, agora que já tinha percebido as dificuldades iria trabalhar mais.

Depois, Clarice chamou-me e falou: “sinta-se com liberdade de comentar o que você observa da minha sala com Adriana”. Mais uma vez me disse de me sentir com liberdade de falar, assim vai se “clareando e tomando ações para trabalhar na escola”.

Hoje fico me perguntando: a pesquisadora observa, diz o que observa e ajuda na tomada de decisões em relação às necessidades da escola sobre o trabalho pedagógico? Seria uma micro-ação da pesquisadora que a Clarice estava apontando para mim? E por que não ter proposto a Clarice levar essa preocupação para o TDC?

Será que é a Universidade<sup>117</sup> que tem que definir os rumos da escola? De que forma a Universidade poderia ajudar a escola? Percebo, a cada dia, a necessidade de um diálogo maior entre a Universidade e a Escola. Colaboração e ajuda que implicam pensar no diálogo e na construção conjunta, o que não significa dar receitas. No meu caso, implica

<sup>117</sup> Lembrando que, no capítulo 3, foi explicada a diferença entre Academia e Universidade.

pensar que a pesquisadora colabora na reflexão sobre a prática da professora, assim como a professora colabora na construção/desenvolvimento da pesquisa.

CP10 – Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 28 de abril de 2004.  
Entrei e já estavam divididos em grupo. Clarice explica que a atividade do dia seria cópia. Estão divididos em grupos copiando no caderno. Alguns alunos me pedem para me sentar nos grupos deles.  
Sentei-me com o Diego, a Sandra, Eduardo e mais um Eduardo. Perguntei para o Diego se ele tinha um trato com Sandra para fazer juntos (ele estava esperando por ela). Um colega do grupo falou que ele queria namorar e outro falou que ela não queria. Perguntei a Diego e à Sandra: ele falou que sim e ela que não. Ele tem um coração no estojo com o seu nome e o nome da Sandra. Fui por outros grupos. Voltei ao grupo do Diego. Ele está escrevendo no braço de Sandra uma coisa. Fala para Sandra abaixar a camiseta e depois ler o que ele escreveu. Eu, simplesmente, estou fascinada!! Não dá para acreditar esse namoro no meio dos portugueses e a colonização!! [...]  
Cláudia me abraça e me fala que o governador general Souza tem o mesmo sobrenome que ela, e que o pai falou que eles são descendentes de portugueses. Eu falei: será que não pode fazer a árvore genealógica? Cláudia falou: Sei lá...  
Lembrando o recreio desse dia:  
Na sala de professores, Clarice comentou-me que as crianças falavam muito. Eu falei que não achava que elas falaram tanto assim como ela pensava. Mais tarde ela me perguntou: “estive pensando no que você falou, você acha mesmo?”. Eu falei que eles a escutavam, aí Clarice disse “lógico, se eu sou a estrela, a estrela da sala sou eu”! (risos dela e meus).  
Antes tínhamos falado do respeito e de como ela acha importante que eles se escutem quando falam. Eu concordei, como professora não suportava que eles não escutassem as falas dos outros.

A preocupação da professora Clarice de que seus alunos e alunas eram, segundo sua opinião, “muito falantes”, chamou-me a atenção. A inquietação não veio porque esse fato tinha acontecido na sala dessa professora. Fecho os olhos, vejo, imagino que essa situação poderia acontecer em qualquer lugar do mundo, em qualquer sala de aula...

Que lugar é esse da sala de aula? Quais os sentidos que temos produzido sobre esse lugar onde se espera o silêncio e não o “barulho”? Por que sempre nós, professoras, pensamos que os alunos e as alunas “falam muito”?

Trago algumas considerações de Tonucci (1996) que guardam relação com algumas questões já apontadas neste texto a partir do Rancièrè (2002). Segundo Tonucci, na escola transmissora a criança não fala. Segundo o autor, os alunos e as alunas têm que escutar e aprender. Se a criança fala, então ela incomoda e só pode falar quando é interrogada: “esta escuela exige a los niños que escriban en cuanto llegan, el primer día, como actividad primera y única. De hecho los hace callar, les impide el uso de la palabra” (p.40).

E nós? Nós que temos sido alunos dessa escola, como temos fugido desse lugar, dessas imagens? São imagens que “estão” dentro de nós no momento de assumir o nosso lugar como professoras na sala de aula. Pensar em outra possibilidade, que não seja a de um aluno ou uma aluna silenciada, implica pensar nas relações que temos estabelecido na sala de aula e na escola.

CP1- Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 12 de maio de 2004.  
Nesse sábado, haveria a caminhada da escola com a comunidade, as 4as. séries trabalhariam com o tema da cidadania. Por esse motivo, Clarice propôs nessa aula falar em cidadania. [...]  
Quando acabou a aula, fiquei conversando com Clarice. Aproveitei esse momento para falar algo sobre ela, mas que tinha relação com os seus alunos.  
Falei que ela é uma pessoa que se posiciona continuamente, tanto na sala de aula como no TDC; disse-lhe que não todos os professores que têm essa atitude e que isso é muito forte nela e eu achava que ela poderia estar criando situações para incentivar nos seus alunos essa atitude. Esse posicionamento? Essa consciência? É muito forte nela e acho que poderia estar favorecendo isso nos seus alunos, fundamentalmente nas aulas de História a que eu estou assistindo e com que estou colaborando.  
Na sala de professores (recreio) ela me perguntou: “Você acha que eu deveria deixar falar mais?” Eu falei que ela já dava espaço para eles falarem, mas que eu acreditava que ela teria que aproveitar mais essa sua atitude, já que isso favoreceria o posicionamento deles.

O que é que eu estava dizendo para a professora Clarice? Será que eu não conseguia dizer o que eu queria? Porque a questão não passava pelo “deixar falar mais”, pela quantidade de momentos para eles e elas dizerem, mas por possibilitar que eles fizessem uso de sua fala, de dizer “sua palavra”.

Tonucci (1996) acompanhou o trabalho de um professor e sua turma por um período prolongado e enfatizou a importância que a palavra tinha nessa sala de aula. Segundo o autor, quando pensamos na sala de aula a partir das crianças, dentre outras coisas, temos que lhes permitir que usem os “instrumentos”, aqueles com os quais as crianças se sentem mais seguras, ou seja, permitir-lhes que se expressem falando:

porque el lenguaje oral es sin duda el más evolucionado y el más estructurado. Al hablar el alumno lleva a la escuela sus experiencias; al hablar bien logra hacerse entender y ser eficaz. Hablar en la escuela es una actividad más, que debe adquirir un valor cultural, de crecimiento de mejoría progresiva (p.41).

Como aponta Tonucci (1996), é diferente contar um episódio, fazer uma observação científica, discutir um argumento, ou participar de uma tarefa coletiva. Nesse sentido, o

autor aponta que o fato de “hablar juntos” transforma-se gradualmente no fio condutor de todas as atividades escolares: a discussão precede as atividades, a exposição de projetos, a análise dos resultados e assim sucessivamente:

A veces el relato involucra a sus oyentes, cautiva su atención y estimula sus intervenciones. Los hechos dejan de pertenecer al que los contó y se convierte en patrimonio colectivo... (p. 41).

Detenho-me. Parecia que a minha intenção com Clarice apontava para a possibilidade de os alunos “dizerem sua palavra”, de se posicionarem. Mas quando trago as considerações de Tonucci (1996), percebo que fui ampliando o caminho, e não só estava apontando a questão de “assumir a palavra” por parte dos alunos, mas “a palavra” aparecia com outros sentidos, com outra *força*. Acredito que a questão de pensar na sala de aula da forma como Tonucci a expressa guarda relação com a idéia de Geraldini (2003a) de pensarmos na aula como acontecimento: “Imagine uma aula em que se interroge sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. Como foram as coisas cá, como foram lá: curiosidade e vida” (p. 20). Quando o autor enfatiza a idéia de olhar para a aula como acontecimento, está sugerindo abandonar a idéia de pensar no ensino como a aprendizagem do conhecido (herança cultural<sup>118</sup>), a idéia é inverter as flechas, o que implica pensar no ensino como “produção de conhecimentos, que podem resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis”. Segundo o autor, a inversão das flechas pode enriquecer o que foi considerado como herança cultural válida, mas enfatiza que o *vivido* seja a base do processo de ensino. Penso que a nossa forma de pensar na sala de aula, na sua organização, influi na possibilidade ou na (im)possibilidade de que apareça a palavra. Que escola? Que sala de aula?

CP10 – Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 11 de agosto de 2004  
Clarice e eu falamos sobre o Seminário Fala *Outra* Escola, pensando na possibilidade de ela estar participando para socializar o seu trabalho na escola.  
Clarice comentou sobre a Universidade (iniciou esse ano o curso de Pedagogia para as professoras em exercício), o valor que ela dá para o conhecimento produzido na Unicamp, mas falou que ela acha que os problemas serão resolvidos no país quando tiver um “casamento” entre a teoria da Universidade e a prática, que é o conhecimento que tem a Escola. Ela disse que ambos têm que ser respeitados.

<sup>118</sup>A problematização da herança cultural, conhecimento e saberes já foram tratados anteriormente.

Insistindo para que apresentasse algum trabalho, para assim socializar sua prática, ela falou “não faço nada diferente para mostrar”. Eu falei do escrito que apresentou no TDC<sup>119</sup> sobre os seus alunos, que segundo suas considerações, estavam “mais críticos”, então falei que tinha, sim, algo para mostrar.

Clarice falou aceitando, falou da Assembléia de Classe, de que para ela é fundamental “abrir o espaço” para eles, “não é só dar conteúdos”. Clarice falou da importância de que todo professor tivesse um posicionamento crítico, o que é muito importante. Clarice falou da Universidade, indicando que a Universidade tem um ganho ao abrir espaço de aprendizagem para as professores em exercício. Eu perguntei a ela: será que a faculdade está percebendo esse ganho? Clarice disse que a maioria dos professores da Universidade não percebe esse ganho.

Fico pensando na relação Escola-Universidade: qual é essa relação? Qual seria o ganho da Universidade que ainda não está sendo percebido por ela? A inversão das flechas: “a prática que é o conhecimento que tem a escola”. Saberes, práticas sociais... Será que a sistematização desses saberes seria “o discurso oposto ao discurso da cidade das letras”? E se fosse, eles teriam que ser legitimados por alguém? Ou esses saberes já têm legitimidade porque foram produzidos por aqueles que têm “a prática que é o conhecimento que tem a escola?” (Professora Clarice).

CP10 – Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 22 de setembro de 2004. Nesse dia falamos sobre as eleições que iríamos ter em outubro. O tema tinha surgido a partir do período republicano do Brasil. Surgiram diferentes temas. Clarice pedia que se posicionassem em relação às questões que surgiram. Eles participavam e se colocavam. Perguntaram-me se eu, como imigrante, podia votar; quando um estrangeiro pode votar e como eu faço quando há eleições na Argentina. Falei do direito do voto como conquista, também do voto das mulheres. Falamos sobre a idade em que é permitido votar. Clarice questionou se o voto teria que ser obrigatório ou não.

Como no dia 29 eu iria faltar, Clarice sugeriu-me escrever uma carta<sup>120</sup> para as crianças. Gostei da idéia. Posteriormente deixei a carta para Clarice entregar aos seus alunos. Para minha surpresa, depois de duas semanas as crianças tinham respondido a minha carta<sup>121</sup>. Além disso, as cartas das crianças e a minha foram expostas em um evento, a Feira do Livro, promovido na época na escola. “Você escreveu e nós respondemos”, foi a

---

<sup>119</sup>Escrito (ESP6), ver Anexo I. Solicitado pela orientadora pedagógica, Adriana, após a leitura de um poema. Nesse texto, cada professora tinha que escrever aspectos positivos do trabalho feito no semestre anterior com sua turma. A professora Clarice escreveu: “Trabalhos realizados em grupos; Trabalhos de pesquisas; Assembléia de Classe; Desenvolvimento dos valores: respeito, colaboração, amizade, responsabilidade, senso crítico: direitos – deveres” (Escrito da professora Clarice, agosto de 2004).

<sup>120</sup> Ver Anexo I, C4.

<sup>121</sup> Ver Anexo I, C5

frase colocada em um painel no corredor da escola e que fazia referência à comunicação estabelecida por nós; as cartas foram expostas no painel.

No fim do ano, decidi escrever uma carta a Clarice, tentando mostrar o nosso movimento na sala de aula.

C3 - Carta enviada para a professora Clarice, novembro de 2004.

[...] Primeiro lhe agradecer por ter me deixado entrar na sua sala ao longo de todo este ano. Sou professora e sei o difícil que é ter alguém “estranho” dentro da sala de aula, mas acho que, em todo este tempo, deixei de ser uma estranha tanto para você como para suas crianças. [...]

E você me abriu as portas de sua casa, de sua aula, e com minha fala tentei provocar em você o sentido de estar valorizando essa coisa forte, esse se posicionar.. [...]

Você que agora fala para mim que não só importam os “conteúdos tradicionais” que também importam os “valores” e dentre todos esses valores, muitos deles você foi trabalhando ao longo do ano com seus alunos: democracia, a possibilidade de escolher, de participar, de falar, de opinar, de questionar. [...]

Você que fica alegre quando suas crianças ficam felizes em me ver, você que aceitou compartilhar o carinho dos seus alunos comigo. Você que me ensina sobre política brasileira, você que me pergunta onde é que seria adequado colocar a vírgula, você que me mostra as avaliações de seus alunos, você que luta para que a escola pública ofereça oportunidades para os meninos “pobres” (sua fala), oportunidades que você acredita que eles não vão ter em outros espaços (casa). Você que dialoga com colegas da faculdade para conhecer outras práticas, outras formas. Você que me conta a sua vida em 5 minutos na porta de sua sala. Você que acredita que as crianças têm que saber conteúdos, que não se pode nivelar por baixo. Você que permitiu que as crianças gostassem de fazer pesquisa. Você que se admira e se surpreende por coisas que você faz hoje e que alguns meses atrás de jeito nenhum teria permitido aos seus alunos (exemplo falado por você: permitir que façam brincadeiras com você). Você que se queixava de que a turma era muito falante, (lembra no começo do ano?). Você que me propôs um dia escrever uma carta para as crianças e minha surpresa quando entrei na sua sala e você me mostrou as respostas deles à minha carta. [...]

Agradeço muito por ter me permitido entrar na sua sala! Agradeço muito por ter confiado em mim! [...]

Tentei resgatar, neste trajeto, alguns dos *tesouros* achados no encontro com a professora Clarice e seus alunos.

No último dia em que entrei na sala da professora Clarice ao todo havia 20 alunos. Nos últimos dias de aula iam os alunos e as alunas que precisavam “recuperar” alguns conteúdos. Aproveitei esse momento de despedida (com balas) para pedir a todos os presentes que registrassem duas coisas: se eles tinham gostado (ou não) de ter tido duas professoras na sala de aula e por quê; e lembrar de algum episódio de que eles tinham gostado nas quartas-feiras em que eu participava das aulas. Quis saber dos sentidos da

presença de uma outra professora na sala de aula. Os alunos tiveram apenas alguns minutos no LIED para fazer esses registros no computador. Trago alguns de seus depoimentos, para ter uma compreensão dos sentidos construídos por eles e que acredito seja importante evidenciar, para refletirmos sobre a sala de aula.

ESC2 – Escritos alunos da professora Clarice, dezembro de 2004.

O fato de que eu gostei foi o dia das fotos porque todos ficamos afobados para tirar fotos e ficar bonitos (Beatriz).

Eu gosto de duas professoras, aprende mais (Tomás).

Eu gostei muito de ter duas professoras na sala de aula, porque isto é uma experiência nova para mim e para todos (Jacqueline).

Um dos momentos de que mais gostei quando você ficou na classe foi o primeiro dia que você chegou, e contou sobre a Argentina. Adorei ter duas professoras na classe, mesmo que fosse apenas nas quartas-feiras. Gostei porque foi mais fácil aprender com duas professoras (Lílian).

Perfumada Laura , [...] eu gostei muito de vocês duas. E o momento mais legal das quartas-feiras foi quando a senhora sentou do meu lado (Rodrigo).

Eu adorei ficar com duas professoras na sala de aula, principalmente com você, vou sentir saudades, queria que o ano começasse de novo. Eu gostei dos cartazes dos países, você me ajudou muito, meu trabalho era da Argentina (Felipe).

Eu me lembro das eleições e você disse que devia ser obrigatório por que nossos antepassados lutaram muito para agora nós termos preguiça de votar. Eu gostei de ter duas professoras por que são duas opiniões (Tamara).

Eu gosto de ter duas professoras na sala assim aprendemos mais. Uma situação foi a votação da sala porque assim as crianças não ficam com vontade de votar (Antonio).

Você lembra do primeiro dia em que entrou na nossa classe? Foi muito legal, pois a enchemos de perguntas para conhecê-la melhor, e até a professora Clarice entrou na pesquisa. Nossa, lembro como se fosse hoje, para mim foi um dos melhores momentos , por causa daquela expectativa de ter uma professora nova. [...] porque você nos ajuda, conversa com a gente e, além de tudo, é muito legal! (Marina).

Bom, gostei porque foi bom e duas explicações ao mesmo tempo (Pedro).

Sim, eu gosto e muito de ter duas professoras na sala de aula porque quando uma professora não pode ajudar a outra ajuda. E o dia de que mais gostei foi o primeiro dia que você apareceu, porque te enchemos de perguntas. Eu te agradeço por ter participado de nossas aulas nas quartas-feiras (Eduardo).

Eu gosto de ter 2 professoras porque é legal quando tem uma professora atendendo um aluno a outra pode me atender. Mas eu não me lembro de uma quarta-feira importante, então todas as quartas-feiras foram importantes (Patrícia).

Eu adoro as quartas porque você é muito legal comigo. Você se lembra quando dentro da sala tocou o celular da Maria e você me deu uma bela bronca? Mas eu não fiquei brava com você (Cláudia).

Eu me lembro quando você me ajudou e o Guilherme (Ricardo).

Eu gostei de quando você chegou, nesse dia lembra que todo mundo se apresentou, até você se apresentou. [...] Laura, eu gostei muito de ter duas professoras, porque duas professoras ajudam mais (Rafaela).

Pistas para pensar na importância de duas professoras na sala de aula: duas explicações, duas opiniões, ajudar, conversar, sentar ao lado, aprender mais, é mais fácil aprender, atender... Essas as considerações de alguns dos alunos da professora Clarice. Talvez, a prática de duas professoras estarem juntas na mesma sala, ainda que seja por um período curto de tempo (no meu caso, 2 horas na semana), mostre a potencialidade que tem essa *outra* presença na sala de aula, potencialidade evidente no dizer dos alunos. Talvez essa prática de duas professoras juntas estarem na mesma sala de aula seja uma questão importante para refletir no âmbito da escola, pelas possibilidades que isto representa para os alunos.

E qual o sentido de estar com *outra* professora para a professora Clarice?

## 1.2 A carta falada da Clarice.

A professora Clarice não respondeu a minha carta em forma escrita. Mas no ano seguinte, mantivemos uma conversa a partir da qual obtive algumas respostas. Apresento alguns fragmentos dessa conversa.

FT109 – Conversa com a professora Clarice, 17 de março de 2005

Clarice: Eu acho que a experiência foi uma experiência positiva e no caso além de positiva foi uma experiência nova para mim, porque eu estava acostumada... Sempre, todo ano eu tenho estagiárias<sup>122</sup> na minha sala, mas sempre aquele processo de sentar no final da sala, ficar anotando e não se envolver com a sala. Então você já vem com uma proposta... Até porque você não é estagiária, você é pesquisadora, mas você já veio com uma proposta que, mesmo que você estivesse observando o meu trabalho, você estava interagindo com a sala também. Acho que isso foi muito positivo, até porque as crianças conheceram uma outra... Como eu posso dizer, uma outra pessoa que veio de um lugar diferente para eles, desconhecido, com um sotaque diferente, falando diferente, então isso aí foi super rico para as crianças como contribuição para eles terem contato com uma pessoa estrangeira. [...] E nos momentos em que a gente trocava idéias, em que eu me posicionava de uma maneira frente a um assunto, você se posicionava de outra maneira, então as próprias crianças notavam, eu falo mais isso porque foi mais nas aulas de história que você esteve presente. Então aquilo ali contribuía para o crescimento das crianças até para ver que a história não é feita de um único jeito, vai depender da visão do historiador. O que eu lembro de um fato interessante foi quando eu estava falando do Tratado de Tordesilhas, da divisão e que daí você mostrou o lado da Argentina, porque a Argentina nunca pertenceu a Portugal como o Brasil, pertencia a Espanha. Então eles sentiram esta diferença, isso eu acho que foi muito positivo. E mais aquele apoio de estar junto... Porque aquela história, a gente por mais que

<sup>122</sup> As professoras, no TDC, discutiam sobre o lugar da estagiária na sala de aula, apontando a necessidade de elas intervirem, colaborando e participando do movimento da sala. As professoras desta escola querem que as estagiárias assumam um *outro* lugar e não o de “samambaia”, termo usado na escola.

tente fazer um trabalho bom, é difícil dar conta de 35 alunos e 35 alunos nas condições que a gente está recebendo. [...]

Elas faziam, elas requisitavam para que você ajudasse... Então elas viam todo carinho também que você estava demonstrando a elas. Elas sentiam também a nossa relação também positiva. Então eu acho que tudo foi muito bom, foi muito gratificante, e além do gratificante eu acho que foi positivo porque alguém estava ajudando, alguém estava trocando comigo, porque a gente não tem... Muitas vezes chega na hora falta um caminho a seguir, e muitas vezes você vinha e dizia: olha, tenta por aqui. E outra coisa... Alguém também, Laura, vendo algumas coisas que a gente na hora não vê e que a outra pessoa enxerga e diz olha: hoje você fez isso... [...]

Clarice: Eu acho que é importante porque tem um momento de troca, como eu te falei e tem alguém ajudando, mostrando aquilo que de repente a gente não percebe porque está tão... A gente não escuta muitas vezes o que a gente está falando, entendeu? A gente não se coloca também, às vezes, a gente esquece de se colocar no lugar do aluno, como ele está recebendo aquilo. E muitas vezes a gente não tem intenção de atingi-lo, mas é um tom de voz, é um olhar que, às vezes, acarreta para a criança um prejuízo que na hora, a gente não tem alcance, e não dá depois, nem depois para parar e pensar no que fez. Porque a vida do professor hoje é muito corrida, eu faço 44 horas semanais, eu estou com a faculdade à noite, é o projeto da FAPESP, então... Quando eu dava aula só um período e só tinha isso dá pra você chegar em casa e ficar pensando em cima de cada aluno, como ele se sentiu, como aquele aluno precisaria, precisa tal atenção... [...] Então assim, a gente, além de estar com uma sala cheia de alunos, com alunos que precisam de uma atenção especial, muitos deles, alunos com dificuldade na aprendizagem, com alguns desvios de comportamento e sozinha dentro da sala. Então nós temos... Uma orientadora pedagógica, mas ela tem um monte de gente para atender. Tem a professora de educação especial, mas também ela não dá conta do número de pessoas que ela tem que atender, então ter alguém que vem ali e que, às vezes, está do nosso lado, por pouco que seja, que você vinha uma vez na semana, mas que a gente pode trocar idéias e que essa pessoa vê algumas coisas que, de repente, a gente não deu tempo de pensar em casa, fora da sala de aula, porque dentro da sala de aula é uma correria que não dá tempo de pensar mesmo. E essa pessoa vem e diz, olha, isso aqui eu acho que não foi legal, isso aqui você não pensou, mas você podia ter feito por aqui... Então eu acho que isso aí é fundamental, alguém poder talvez ver e pensar... Seria uma segunda consciência, é aquilo que a gente não está conseguindo ver e nem tem tempo para depois retomar em casa e pensar: como é que foi minha aula hoje? O que eu fiz? O que foi positivo? Nós não temos mais tempo de fazer isso. [...]

Clarice: A troca seria a ajuda que você deu assessorando os alunos, até porque eu não dava conta de todos ao mesmo tempo, a troca no sentido de você ter visto coisas que eu, como estava envolvida diretamente, não deu pra perceber e daí entrou o seu lado de observadora, de pesquisadora e você conseguiu ver o que eu não estava vendo. A troca de experiências, vividas dentro daquilo que a gente estava trabalhando com os alunos, de você contar para eles, de você participar, até que eles fizeram entrevista com você e tudo, lembra? Então essa troca de experiências e vivências, acho que é nesse sentido que eu acho que foi positivo.

Clarice: [...] mas como eu lhe disse, no passar do tempo em relação à confiança que eu senti em você e ao trabalho sério que você faz, e que em momento algum você estava ali como pesquisadora para querer denegrir o que eu estava fazendo ou menosprezar, ou criticar em termos negativos, [...]

### 1.3 Dos sentidos produzidos após o encontro com a professora Clarice.

No encontro com Clarice<sup>123</sup>, a minha aposta foi feita no sentido de levar a professora a promover o trabalho com seus alunos e alunas em relação a eles e elas se posicionarem. Acredito que isso foi “escutado” por Clarice já que o trabalho posterior desenvolvido com os seus alunos e alunas mostrou o caminho seguido pela professora nessa busca, mas a minha entrada na sala da professora Clarice, como professora e pesquisadora, não provocava em mim nenhum conflito. No começo, fiquei com alguns alunos que Clarice sugeriu, mas também no mesmo dia aproveitava e fazia rodízio pelos grupos, pois as propostas de Clarice consideravam o trabalho em pequenos grupos.

“Você parecia mais um aluno”, disse Clarice para mim. Aluno? Será que eu mostrava meu desejo de aprender? A questão que ficou clara para Clarice foi que eu não estava lá para “fiscalizar”, mas será que eu teria que dizer, como pesquisadora, sobre os rumos que a escola teria que seguir em relação ao planejamento etc. como em algum momento ela apontou para mim? Essa questão de fiscalizar<sup>124</sup> acompanhou-me em todo o percurso na escola, sendo uma tensão constante. Acredito que ambas tínhamos muitas coisas a aprender sobre a prática pedagógica e sobre a prática de pesquisar. Aprender juntas sobre a prática pedagógica implica pensar, problematizar, analisar juntas essa prática para assim perceber as suas potencialidades educativas.

O que gostaria de resgatar, porém, é a questão apontada por Clarice em relação às condições de trabalho atuais das professoras, e, nesse sentido, a não possibilidade refletir sobre o seu próprio trabalho diariamente; além disso, a importância de olhar o lugar que eu ocupei na sua sala como um lugar a ser valorizado dentro da escola ao mostrar que os tempos na/da escola não permitem que a orientadora pedagógica nem a professora de educação especial disponham desse momento para “trocar”, para compartilhar com ela algumas experiências. E qual o sentido de trocar nessa frase? O sentido da troca, apontado nesse momento pela professora, tinha a ver com a possibilidade de ter alguém que olha, que vê e que diz o que vê. Alguns *portos/refúgios* aparecem no diálogo com a professora

---

<sup>123</sup> Lembro que não estava nos planos da escrita da pesquisa, tratar do meu encontro com a professora Clarice. Quem sabe essa questão seja um indício para pensar nas situações que trago, que se aparecem tranqüilas sem muitas inquietações para mim como pesquisadora.

<sup>124</sup> O professor Dario Fiorentini em todos os momentos que eu aponto a problematização acerca de “fiscalizar”, ele aponta para mostrar o seu avesso: o diálogo, a colaboração, e a aprendizagem da pesquisadora e da professora. Considerações feitas pelo professor no retorno escrito do texto da qualificação.

Clarice e serão retomados posteriormente: a alteridade, a exotopia, o que o *outro* enxerga o que eu não consigo enxergar, o inacabamento...

Parecia que o trabalho pedagógico, a “correria” da sala de aula, cegava as professoras, impedindo-as de enxergar o que acontecia ali. Clarice apontava a necessidade de ter um interlocutor, um colaborador na sala de aula que ocupava um lugar a partir do qual mostrava a ela uma visão diferente. Mas será que o meu lugar não tinha outra especificidade diferente da orientadora pedagógica ou da professora de educação especial? Perguntei à professora Clarice se esse lugar só poderia ser ocupado por uma pesquisadora e ela falou que poderia ser ocupado por uma colega ou alguém da escola, mas disse que, para isso acontecer na escola, seria preciso ter esse “tempo” e ter “essa troca”. Qual seria a qualidade dessa troca? Acredito que essa troca tem a ver com um dos *tesouros* colocados por Clarice, a questão da “segunda consciência”. Pistas: na relação com o *outro*, no diálogo e na interlocução, o *outro* me mostra aquilo que eu não consigo enxergar. O que seria essa segunda consciência? Abordarei essa questão ainda neste capítulo.

## **2. O encontro com a professora Mônica.**

“Você vai vir para pesquisar ou para me ajudar?”.  
Professora Mônica.

Como e por que cheguei à sala da professora Mônica.

Quando Mônica soube que eu entraria na sala da professora Clarice, comentou-me que ela também gostaria que eu entrasse na sala dela. Assim, aproveitando-me desse convite, conversamos sobre a possibilidade de entrar na sua sala, mas, houve uma fala da professora Mônica que ficou muito bem guardada na minha memória: “você vai vir para pesquisar ou para me ajudar?”. Eu respondi que iria para fazer as duas coisas. “Então tá”, ela respondeu. Continuamos falando sobre o que eu poderia fazer na sala e ela falou-me de coisas e de projetos em que eu poderia colaborar com ela. Disse-lhe que melhor seria eu entrar na sala, conhecer o grupo e, a partir daí, decidir o que fazer. Ela concordou.

### **2.1 O percurso com Mônica.**

Considero importante dizer que a professora Mônica sempre olhou para mim como pesquisadora. A primeira colocação dela sobre o fato de eu ser pesquisadora na escola foi

em 2003 quando, no TDC, ela me disse: “coloca na pesquisa que existe rejeição para registrar” fazendo referência a o fato de que as professoras fugiam de fazer o registro no caderno coletivo do TDC.

Foi ela quem me convidou a entrar na sua sala e me disse, com todas as letras, que queira minha ajuda, mesmo sabendo que teria o meu olhar de pesquisadora ao entrar na sua sala. A questão apontada por Mônica sobre o “ajudar” foi uma questão que me acompanhou no percurso desse ano, principalmente porque eu ainda não sabia ou não percebia como ocupar esse lugar de “pesquisadora que ajuda” que a professora Mônica estava solicitando.

Acredito que a fala “você vai vir para pesquisar ou para me ajudar?”, expandiu-se em mim e fez pensar nessa “pesquisadora que ajuda” nos diferentes espaços que estava ocupando na escola: salas de aula, encontros de professoras. Se eu já estava procurando os sentidos que tinha a presença de uma pesquisadora na escola, Mônica falou de uma pesquisadora com certo compromisso. Compromisso com quem? Compromisso com ela, com os seus alunos, com o trabalho, com a partilha.

Será que eu poderia ajudar na sala de aula? Como? De que forma? Hoje percebo que, durante algum tempo, não conseguia enxergar muito bem o que era estar ajudando a professora Mônica na sua sala. Ajudar com as crianças, compartilhar algumas atividades com as crianças, fazer uma proposta para trabalhar algumas atividades de matemática, ir à biblioteca, ler contos com as crianças, escutar os contos das crianças, acompanhar a escrita de alguns... Mas seria essa a “ajuda” apontada por Mônica?

Meu primeiro dia na sala da professora Mônica.

CP8 – Caderno da pesquisadora, sala da professora Mônica, 17 de março de 2004.  
Entramos na sala. Mônica apresentou-me, falou que eu era professora. Ela falou que eu iria ser parte do grupo e que então iria também colar minha foto onde estão todos os que participam da 2a. série. Começou a cantar uma canção para que as crianças fizessem silêncio e as crianças cantaram com ela a música. Eu me apresentei, falei que estaria com eles às 4as feiras, que ia ver como eles trabalhavam, poder ajudar, ver os cadernos deles.  
Às 4as feiras, no começo da primeira aula, as crianças tinham que ir à biblioteca para fazer a devolução dos livros e, no caso, pegar outros. Mônica separou as crianças em diferentes grupos, de 4 ou 3 integrantes. Pelo que percebi, Mônica estava preparando uma peça de teatro com algumas crianças, que saíram da sala para fazer um ensaio no corredor.  
Alguns iam à biblioteca, outros ficavam na sala de aula e outros ficam fazendo o trabalho que Mônica deu. Ela pediu-me para entregar umas folhinhas aos diferentes grupos, eu não sabia para que, mas supus que era para produzir alguma coisa em forma escrita. Depois fui percebendo que ela deixou em cada grupo umas caixinhas que continham diferentes cenas.

A idéia era que cada aluno pegasse 4 episódios e formasse uma seqüência possível e, a seguir, escrevesse a produção escrita na folhinha que ela tinha entregado. [...]

Fui andando pelos diferentes grupos. O Milton (surdo) veio me falar o seu nome. Ele fez um desenho dele mesmo. Luana escrevia muita coisa em letra cursiva mas, quando eu pedi para ela ler o que tinha escrito, não conseguiu. [...]

Alexandra também tinha escrito muita coisa em letra cursiva. Ela me chamou para que eu lesse o que ela tinha escrito porque ela não lembrava, e então não estava conseguindo continuar a sua produção. [...]

Acerquei-me do grupo da Janaína que falou que não conseguia me entender (me gozando por meu sotaque), então eu pedi para sua colega, Alexandra, que traduzisse para ela o que eu falava, como se fosse minha intérprete. Ela aceitou. Então eu falava: Fala para Janaína que quero ver o seu caderno e ela falava: ela está dizendo para você mostrar o seu caderno. Fui indo por outros grupos.

Janaína chegou perto de mim e aproveitei para dizer-lhe que, se em alguma oportunidade ela não compreendia a minha fala, ela podia falar isso para mim. Janaína fez um movimento com a cabeça, concordando com minha fala.

Nesse dia tínhamos tido o GA, Mônica tinha colocado que iria dar um trabalho especial para 3 crianças (Mário, Inês e Luciano) que, segundo ela disse, tinham dificuldades para separar as palavras. No GA, as professoras tinham dado algumas sugestões para Mônica sobre esse trabalho. Ela pediu que eu olhasse esse grupo especialmente.

Cantar, cantar, cantar... Por que ênfase o canto? Porque tenho que dizer que a professora Mônica conseguiu ter um coral na sua sala de aula, e ela e as crianças transformavam-se cada vez que juntas cantavam uma canção. Foi uma questão que me surpreendeu bastante, o prazer que Mônica transmitia quando ensinava uma música, o prazer das crianças quando juntas cantavam. A música na sala de aula da professora Mônica: uma pista para pensar.

A proposta de Mônica, no começo, foi que eu ficasse com duas crianças: ela queria que eu ajudasse especialmente o Mário e o Luciano. Aos poucos, todas as crianças foram adquirindo confiança em mim, “professora, você me ajuda? Professora, fica comigo! Senta aqui!”. Assim, eu não ficava só com um aluno na sala, ia fazendo rodízio em função de quem me solicitava, ou em função de minha necessidade de olhar alguém especialmente. Estando na sala da professora Mônica, comecei a enxergar o quanto foi fácil para as crianças estar na sala de aula com duas professoras o que, para Mônica e para mim, não foi tão simples no começo.

Algumas pistas que posso considerar. Entrei na sala com toda uma formação, com uma história de formação na Argentina, na década de 80, centrada muito na questão da didática, do planejamento, da seleção e organização dos conteúdos, da determinação dos

objetivos, da determinação das atividades... Tentando me afastar dessa minha formação, e hoje sabendo o pano de fundo do tecnicismo, acredito na importância do planejamento, da organização de pensar em um caminho possível para o trabalho com as crianças. E o que me aconteceu? Eu entrei em uma sala para acompanhar uma professora recém formada, mas que já tinha uma experiência de vida, quase a mesma idade que eu, que estava iniciando seu caminho como professora, e eu me questionava como é que nós, juntas, poderíamos caminhar e avançar. Até onde podia dizer o que eu pensava? Ela queria minha ajuda. Será que minha ajuda e compromisso restringir-se-iam a acompanhar os alunos que ela me indicou? Será que meu compromisso também teria que ser discutir com ela as questões observadas por mim e que tinham a ver com a sua prática? E no caso, como dizer? Quem sou eu para dar sugestões e indicar outros caminhos? Dizer, sugerir, apontar, implicaria estar mostrando o que, do meu lugar de professora, eu conseguia enxergar em relação à aprendizagem das crianças; à organização e ao planejamento; ao conhecimento que as crianças tinham em alguns conteúdos etc. Por outro lado, também poderia opinar sobre a escolha de um poema para trabalhar com as crianças e que não foi compreendido por elas, ou dizer que suas palavras às vezes não eram compreendidas pelas crianças quando utilizava termos e formas como se estivesse falando com adultos. Como ajudar a Mônica quando falava que não sabia o que fazer para chegar às crianças: “eu não consigo capturar eles” (prender sua atenção), “meu jeito de trabalhar não dá sentido para eles”, “não consegui captar todos para um jogo dramático”, ou quando ela se questionava frente a alguma atitude assumida por ela considerada “autoritária”.

Como iniciar, porém, esse diálogo, como iniciar um diálogo no qual ela não sentisse que eu era a que tinha “o conhecimento” do que era ser professora mas ocupava o lugar de uma colega que estava enxergando certas coisas e que queria se comprometer com ela e com suas crianças? Como dizer, quais as formas? Será que ela vai estar disposta a me escutar? Será que ela vai estar disposta a dialogar comigo?

E a oportunidade para iniciar o diálogo chegou. Um dia, Mônica perguntou-me quando poderíamos conversar e marcamos um encontro para o dia 20 de abril<sup>125</sup>. Nesse dia, conversamos bastante a partir de sua prática, de suas dúvidas, inquietações e também de

---

<sup>125</sup> O professor Dario Fiorentini, no comentário escrito no exame de qualificação aponta que, a partir desse episódio, evidencia-se a pesquisa com a professora.

minha inquietação sobre uma atividade proposta por ela em relação a fazer uma cópia. Alguns dilemas apontados pela professora Mônica foram: “eu preciso olhar para as dinâmicas”, “não gosto das rotinas”, “é uma arbitrariedade pôr uma criança em cada lugar”, sua preocupação pela busca da “autonomia” das crianças, de sua dificuldade de “não saber usar o livro didático”, “da arbitrariedade de fazer fileira”.

Nesse dia comentou-me sobre todas as crianças que a preocupavam, que eram muitas e eu me senti como “alguém que estava julgando”, quando questionei a atividade de fazer cópia que tinha proposto aos seus alunos. Não queria, porém, que esse fosse o movimento, teria que aprender a ter uma interlocução com Mônica na qual eu conseguisse mostrar certas coisas para ela para que ambas pudessemos refletir juntas sobre isso e não para dizer se estava certo ou errado.

Trago as considerações de Furgeri (2001) que, sendo orientadora pedagógica de uma escola, propôs-se a colaborar com uma das professoras da escola; seus dilemas e tensões apareceram..., sensações e tensões que também foram minhas quando quis ser uma interlocutora e colaboradora da professora Mônica:

*Você [a professora] ajuda a instaurar, em mim, o dilema: Não queria ensinar a professora a ensinar, por acreditar que a relação de “ensinar” (dar o conhecimento pronto, dar receitas, falar muito e ouvir pouco) fosse autoritária demais. Esperava ajudar na construção de sua autonomia pedagógica, ai isso, de fato, eu não sabia como fazer (FURGERI, 2001, p. 38).*

Era isso, mas lembro como se fosse hoje esse primeiro dia de conversa; eu estava em um momento privilegiado, tinha a oportunidade de estar com uma professora que tinha me convidado a estar na sua sala de aula e, além disso, ter um encontro para conversar. Essa foi minha sensação: acabado o encontro, não queria julgar ou fazer avaliações, mas mostrar, por exemplo, que essa atividade estava fora de contexto. Qual o meu lugar para eu estar legitimando minha fala? O fato de eu ter sido professora dava-me legitimidade para colocar essas coisas para Mônica? O fato de eu ser pesquisadora permitia-me dizer essas coisas a ela? Acho que a legitimidade estava estabelecida pelo fato de ela ter-me convidado e de eu falar como professora, nessa relação que iniciávamos de uma professora que dialoga com outra professora. Desdobramento de olhares? Desdobramento de lugares?<sup>126</sup> E

---

<sup>126</sup> Pretendo problematizar essa questão posteriormente. Um conflito, o meu *outro*, a professora provoca-me, faz-me refletir sobre o meu lugar de professora e pesquisadora.

ainda analisando minha legitimidade, para mim, não foi fácil dizer algumas coisas. Foi necessário que alguns meses se passassem!

Nesse primeiro encontro, Mônica concordou que os meus comentários em relação à questão da organização e do tempo na sala de aula eram para ser repensados, mas continuou acreditando que a atividade que tinha sido proposta por ela tinha sido valiosa, e apontou uma série de explicações para isso. Tomo as considerações da professora em relação a repensar a organização e o tempo na sua sala como indícios que apontam a necessidade da reflexão conjunta.

Mas, se ainda no começo do ano eu não sabia com clareza como ajudar efetivamente a Mônica, por outro lado, já estava estabelecendo algumas relações com um dos alunos que a preocupavam.

## **2.2 Meu encontro com Mário.**

Um dia estava do lado de Mário e da Luana. Mário fez o seguinte comentário: “a tia escreve muito pequeno” e Luana respondeu para ele: “você precisa de óculos” (CP8 - 23 de março de 2004).

No dia 12 de maio fiquei com Mário e apresento um fragmento do meu registro.

CP – Caderno da pesquisadora, sala da professora Mônica, 12 de maio de 24.  
Mário: tia, você copia para mim o que está na lousa para eu ir copiando?  
Ele me solicitava que eu escrevesse no meu caderno para ele depois poder copiar do meu caderno. Parecia que não estava conseguindo enxergar. Eu copiei no meu caderno e então não precisava olhar para a lousa.  
O Mário não tem produzido nada no caderno desde 12 de abril e lembro que Mônica estava preocupada porque ele juntava palavras. Fiquei com ele e mostrei-lhe o quanto tinha produzido anteriormente. Falou que não dava para ver na lousa e que seria melhor que eu escrevesse no meu caderno.

Comentei com Mônica que achava que o Mário não estava enxergando. Ela encaminhou a situação. Em agosto, Mário já estava de óculos<sup>127</sup>.

Mário era uma preocupação e também um enigma. Mário não produzia, Mário sabia ler... Mário era como um radar, ele poderia estar imerso em alguma coisa, mas quando

---

<sup>127</sup> Esse episódio, considerando como o paradigma indiciário, leva-nos a pensar nas dificuldades que enfrentam as famílias da periferia para resolver questões que parecem tão simples.

Mônica falava alguma coisa e algumas das palavras que ela dizia eram desconhecidas, a primeira pessoa a lhe perguntar o significado da palavra era Mário.

Um fato que me chamou a atenção foi o dia em que, com Mário, conseguimos escrever uma carta. Trago esse episódio porque Mário era umas das crianças com quem Mônica se mostrava preocupada pois “não produzia”. Nesse dia, escrevemos juntos, mas o que me interessa resgatar desse episódio não é a materialização da escrita, mas o envolvimento que ele teve ao perceber o sentido de sua escrita. Mário, nesse dia, na “hora da biblioteca”, um momento de possibilidade de leitura (ele não tinha dificuldades para ler), decidiu “copiar” o livro que tinha escolhido para ler.

CP8 – Caderno da pesquisadora, sala da professora Mônica, 23 de junho de 2004.  
Hoje o Mário veio me procurar. Falou que a professora tinha deixado ele copiar o livro no caderno. Então fui com ele.  
O Mário começou a copiar o título do livro e o nome do autor no caderno dele. Eu perguntei por que ele estava escrevendo com letra de forma. O Mário me respondeu que era mais fácil.  
Depois me comentou: Hoje meu pai vai comprar um carro para mim.  
Eu perguntei se ele ia trazer o brinquedo na escola para brincar com seus amigos.  
Mário falou: O pai não quer.  
Laura: Você gosta de brincar com seus amigos?  
Mário: Meu amigo é o Dante da 1a. série, o Esteban é meu amigo, Francisco é meu amigo, Fabio é meu amigo. Você é minha amiga [*Eu quase morri*].  
Laura: Você é meu amigo.  
Mário: A tia é minha amiga.  
Laura: Por que você quer copiar?  
Mário: A tia deixou.  
Laura: Por que você gosta?  
Mário: Eu gosto de copiar o livro, não sei para que.  
Laura: Como você imagina que é o autor do livro?  
Mário: Não sei, não conheço.  
Laura: Vamos imaginar como é que ele pode ser: gordo, alto,  
Mário não fala.  
Mário: Você está copiando?  
Laura: Eu não gosto de copiar, eu gosto de escrever.  
Mário: Vou escrever com letra de mão (acho que ficou cansado de copiar com letra de forma). Mas continuou escrevendo com letra de forma.  
A professora Mônica: Turminha, vamos sentar? Conversar?  
Mário começou a escrever com letra de mão, mas tem dificuldade de escrever as letras, não sabe bem qual a grafia das letras que estão com letra de forma minúscula no livro, demora ao pensar na letra e passar para letra de mão.  
Mostrei para ele que estava escrevendo as palavras juntas, que não estava deixando espaços.  
A professora falou da gincana que iam ter na escola.

Mário fez um comentário para ela sobre essa atividade: Era igual à outra que já tinham feito na escola?

A professora disse-lhe que sim.

Mário piscou o olho para mim. [*Eu não acreditei!*].

Ele estava refletindo para mim uma cumplicidade, cumplicidade por que sou sempre eu que pisco o olho para ele como forma de falar: Oi! Estou aqui! Estamos nos comunicando!

Mário estava falando muita coisa para mim com esse piscar. O piscar de olho dele foi: viu, a professora falou que minha fala estava certa.

No livro estava escrito em letra de forma minúscula e ele escrevia com letra de forma maiúscula; depois, como não conseguiu com letra de forma, passou a escrever do mesmo modo que estava no livro.

Mário acabou de copiar a dedicatória do livro. Eu expliquei que isso era uma dedicatória e o que significava. Falei: se você algum dia escrever um livro, você vai querer falar para quem está dedicando esse livro, a sua mãe, seu pai, seu amigo.

Eu propus para ele escrever alguma coisa os dois juntos, mas ele continuou copiando.

Falei de escrever uma carta, um conto.

Mário: Eu não sei escrever carta. Eu falei que podia ajudá-lo. Falou que sim, mas continuou copiando.

A professora: Ainda estamos na atividade de leitura.

Mário continua copiando com letra de forma e mistura com letra de mão.

Laura: Você vai continuar copiando o livro ou vai copiar o que a professora está colocando na lousa?

Mário: Copiando.

Laura: Por que gosta tanto de copiar?

Mário não respondeu e continuou copiando.

Falei de escrever um bilhete para o pai pela compra do brinquedo.

Mário falou que não sabia. Eu falei que podei ajudá-lo.

Mário diz que não sabe escrever um bilhete e depois falou que ia escrever uma carta.

Perguntei se queria pedir uma folha à professora ou preferia que eu desse uma folha do meu caderno. Aceitou uma folha do meu caderno.

Expliquei que as cartas sempre são datadas, então ele colocou:

Campinas 23062004

Papai, eu ia lhe agradecer pela carreta (Aqui eu falei: fala para ele que seja com carrinhos).

Papai, eu ia lhe agradecer pela carreta e que seja com carrinhos (Aqui falei para ele: de que cor você quer que sejam os carrinhos?).

Papai, eu ia lhe agradecer pela carreta e que seja com carrinhos amarelo e vermelho e branco também.

Eu falei de pedir alguma coisa para a mãe para que ela não ficasse com ciúme.

Mário: Ela não fica.

Ele não quer escrever mais.

Laura: Fala para sua mãe fazer um bolo de fubá, eu adoro bolo de fubá.

Mário falou que a madrinha faz bolos. Eu percebi que ele não queria escrever mais. Falei que eu ia escrever isso para a madrinha, de fazer o bolo.

Ele ditou a frase para mim:

Madrinha, eu quero que você faça um bolo de fubá para a professora Mônica e para a professora Laura.

Depois ele pegou a folha e escreveu:  
Madrinha, faça um bolo de chocolate para mim e para o Walter e para o Cláudio.  
Mário falou para Walter e para Cláudio que estavam perto de nós:  
Sabe, Cláudio, o que estou fazendo? Pedindo um bolo de chocolate para minha madrinha, para nós três.  
Ele queria escrever o telefone dele na carta para dar para o Walter e o Cláudio. Eu falei que o telefone é para colocar na agenda, assim ele foi até o Walter e falou para ele que anotasse o telefone dele. Pediu se eles podiam ir à casa dele nesse mesmo dia.  
Mário falando para a professora: Oi tia, nós vamos nos encontrar.  
Ele voltou na cadeira e eu falei de escrever algo para a sua mãe.  
Mário escreveu:  
Mãe, eu, no sábado, vou convidar o Cláudio e o Walter e o Roberto.  
Falei de escrever o nome dele para que quem recebesse soubesse quem tinha escrito.  
Eu ia recortar a folha e Mário pediu a tesoura para ele cortar a folha.  
Ele cortou a folha e ficou com vontade de escrever no papel que sobrou e escreveu um bilhete:  
É no sábado e não se esqueça. Falei de colocar o seu nome.

Tenho que lembrar que, nos anos de professora, sempre estive com turmas das 3as. às 7as.séries, motivo pelo qual nunca fui “professora alfabetizadora”, termo este que conheci na escola. Então, o meu estar com Mário, nesse momento, foi uma tentativa de fazer que ele deixasse de copiar levando-o à escrita. Foi intencional, já que ele não queria ler e estávamos no horário da biblioteca. Então propor o quê? Nem sei se esse foi o melhor caminho... O que tenho aprendido com a experiência de estar com Mário<sup>128</sup> foi perceber a alegria dele quando saiu da cadeira para convidar os seus amigos para comer bolo na sua casa. Assim, além da escrita da carta, ele deixou um recado no bilhete para seus amigos não esquecerem do convite de ir à sua casa.

Ele passou de uma cópia para um convite, de uma cópia para um encontro, de uma cópia para brincar juntos, de uma cópia para comer bolo, de uma cópia para uma relação. Da necessidade de estar com o *outro*, da alegria de estar com o *outro*!!

Trago algumas considerações de Smolka (2003) quando afirma que escrever:

implica, desde sua gênese, a *constituição de sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever por si mesma palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar,

---

<sup>128</sup> Na época, mostrei o registro para a professora Mônica. Levei o registro ao GA em março de 2005 e não foi discutido. Em novembro de 2007, foi apresentado no TDC de 1a. a 4a.série.

dizer... Mas essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (p. 69).

Acredito que Mário tenha me mostrado qual é o sentido da escrita: o *outro* está sempre aí, e é *com* e a partir do *outro* que a escrita ganha sentidos.

### **2.3 Busca de um momento para refletirmos juntas.**

No momento em que ainda tinha dúvidas sobre o que seria fazer pesquisa na escola, comentei com a Mônica que não sabia em que medida estava ajudando e que sentia vontade de sair da escola, de fugir. Mônica falou para mim: “nós não estamos refletindo juntas”. A partir desse momento, começamos a ter encontros fora da sala de aula para conversar sobre sua prática, suas dúvidas, inquietações, angústias e as questões que eu consegui enxergar. Acho que o mais importante foi ver a necessidade de refletir juntas e, a partir disso, decidimos ter encontros todas as 6as. feiras (as possíveis), na hora de Ed. Física, para conversar, pensar. Além disso, antes de iniciar as “nossas conversas fora da sala de aula”, decidi iniciar com a escrita de uma série de cartas a Mônica. A prática de “escrever para o outro”<sup>129</sup> já tinha sido realizada por mim e comentei com Mônica que estava decidida a fazer um retorno do que eu conseguia enxergar estando na sua sala de aula. As cartas foram importantes para Mônica, segundo ela comentou:

E - e-mail encaminhado pela professora Mônica, 29 de junho de 2004.  
Agora, para mim é muito bom ter esse outro olhar... Principalmente pq vc já tem bastante experiência em sala de aula - é certo que, com outros alunos, outra realidade, outras necessidades. Mas, é sempre um olhar de construção e isso faz que eu me sinta muito à vontade com vc.

E - e-mail encaminhado pela professora Mônica, 14 de setembro de 2004.  
Acabo de ler suas cartas...  
Estou emocionada. A dinâmica da escola e da vida acabam promovendo na gente um esquecimento daquilo que é significativo.  
Eu tinha pouca, quase nenhuma lembrança dessas situações que vc narra. Em alguns momentos, nem mesmo consegui fazer relação com o ocorrido, mas penso que - novamente - esse olhar externo tenha muita importância para que eu me encontre nesse movimento...

---

<sup>129</sup> CHALUH (2005) “Leitura e escrita: possibilidades para a reflexão”.

E - e-mail encaminhado pela professora Mônica, 22 de setembro de 2004.  
Acho que essas cartas que possamos trocar ajudarão nessa construção conjunta **do meu fazer educativo e da sua pesquisa**.

Queria explicitar que não foi possível a troca de cartas. A professora Mônica encaminhou alguns e-mails para mim, alguns deles apontavam o que essas escritas tinham provocado nela e outros mostravam algumas de suas inquietações em relação aos seus alunos.

Considero importante trazer aqui alguns indícios a partir da fala da professora Mônica. Indícios para considerar neste trabalho: ela e eu, a professora e a pesquisadora, o fazer educativo e a pesquisa. É a professora que aponta que, nesse nosso *encontro*, no diálogo, poderemos construir o que cada uma de nós faz na escola: ser professora e ser pesquisadora. A professora Mônica, mais uma vez, provoca-me com seus dizeres, afirmando apostar na potencialidade de este encontro, que surge a partir do desenvolvimento da pesquisa na escola, ser formativo tanto para ela como para mim. Acredito que essa fala da professora ganha *forças* neste trabalho porque enfatiza e traz visibilidade para pensar na pesquisa atrelada à formação quando no encontro com o *outro*.

Para mim, foi importante a escrita dessas cartas porque, a partir da escrita, conseguia amarrar alguns sentidos: distanciar-me, olhar de um lugar exterior; acredito que o momento da escrita tenha sido o momento do “desdobramento de olhares” do qual nos fala Amorim (2003) referindo-se à exotopia. Momento de escrita que me possibilitava olhar para a professora Mônica e sua prática evidenciando coisas que ela mesma não conseguia enxergar e que eu, de um lugar exterior, conseguia ver.

No geral, as cartas mostravam o movimento do que tinha acontecido nas aulas das quais eu participava, retomavam as nossas conversas e também expunham as minhas inquietações a partir de algumas atitudes da professora Mônica que, para mim, eram estranhas, sabendo dos seus pensamentos e de seu posicionamento sobre certas questões. Apresento alguns fragmentos de cartas enviadas para a professora Mônica.

C1- Carta encaminhada à professora Mônica, 18 de agosto de 2004.  
Falamos de Mário e Luciano que continuam sendo alunos que a preocupam. Acho que seria bom que você estivesse perto deles e trabalhasse junto com eles nos momentos em que eu estou na sala de aula, enquanto eu fico com o resto. Eu falei isso porque sinto que eles

precisam ter com você esse corpo a corpo, esse estar mais de perto. Sei quanto é difícil dentro de uma sala com tantas crianças ter esse corpo a corpo.

C1- Carta encaminhada à professora Mônica, 19 agosto de 2004.

O Mário me falou: *Tia, você me ajuda? Tia, o que eu escrevo? Escrever um poema?*

Lembro que falei para você que tinha alguns alunos escrevendo histórias. Você foi à lousa e escreveu duas estrofes, para que eles olhassem a estrutura. Aí eu pensei: *Será que já foi trabalhada a idéia de poema antes?*

Você saiu com Milton da sala para pedir ajuda a Amanda [*professora educação especial*], para que ela a auxiliasse com o Milton.

Quando você saiu, eu li para todo mundo o que tinha escrito Luciano, era um verso muito sonoro. [...] Depois dessa leitura, muitas crianças quiseram que eu lesse a produção deles, e em alguns casos, falaram para eu ler para os colegas.

Você voltou com Milton e acho que conseguimos por primeira vez, trabalhar juntas com todo o grupo. Mônica, a dinâmica desse dia foi muito boa. Eles se entusiasmaram em mostrar para os outros as criações deles, eles estavam com muita vontade de produzir, chamavam-nos para que olhássemos as suas produções, mostrando interesse.

Lógico que eu não vou esquecer do Mário, não é? O Mário escreveu:

O Botafogo é um jogador.

Quanto mais a bola rola

Não sei como não

Fica tonta.

Queria comentar com você que a Fátima escreveu um poema usando as seguintes palavras: peidou, fedor, morreu. Chama-me a tenção que ela fale em coisas desagradáveis. Você tinha falado de escrever sobre coisas que dão felicidade e ela escreveu sobre esse pássaro que peidou e finalmente morreu. [...]

Alguns tinham dificuldades ainda e continuavam escrevendo histórias; então, fui até a lousa e mostrei na estrofe que você tinha escrito o que era o verso. Logo, você escreveu uma lista de rimas na lousa.

Acho que o mais importante do dia foi que todas as crianças produziram, até Mário e Luciano. [...]

C1 - Carta encaminhada à professora Mônica, 19 de agosto de 2004.

De nossa conversa acho que o grande tema foi o Conselho, os critérios. Você disse para mim que estava mais conservadora. Então lhe perguntei se isso tinha a ver com sua fala do outro dia, quando você comentou que tinha tirado a hora do brinquedo. Você falou que está mais conservadora, preocupada com os conteúdos.

Do gravador, quase sem pilhas, consegui tirar estas frases suas:

“Sou cobrada no conselho pelos conteúdos”. “O professor é desrespeitado no Conselho”.

“A gente não tem claro o que a gente tem como critério”. “Estou preocupada pelo entusiasmo de aprender e nem o reforço e nem a tarefa são instrumentos que provoquem esse entusiasmo de aprender”.

Outras falas suas que não podemos esquecer:

“Eles estão sabendo do jeito que têm que saber”.

“Estou tentando fazer as duas coisas”. “A rotina é uma camisa de força como processo de criação”.

“A escola me impõe tempos, tenho que dar conta que eles aprendam”.

Sobre o Conselho você colocou: “tenho que produzir folhinhas para minhas colegas”.

Quando falamos do combinado de você ficar perto de Mário e Luciano e de como esse combinado não deu certo, acho que você não ficou muito tempo sentada e você me disse: “sou como eles”. [...]

C1 - Carta encaminhada à professora Mônica, 27 de setembro de 2004.

Sinto, às vezes, que você quer se revelar contra este sistema de escola, com o que está instituído. Sinto também que você quer revalorizar a cultura das crianças porque você sente que é o único caminho que dá sentido à escola. Mônica, [...] penso, sinto, que as dificuldades que você está encontrando no seu caminho têm a ver com não poder conciliar essas duas coisas, ou seja, ensinar o que na escola as crianças têm que aprender e aí você e eu podemos falar: ler, escrever, fazer contas etc. e, por outro lado, essas outras coisas que não estão no currículo e que você acredita que têm que ser trabalhadas na escola. Por que privar as crianças da lousa (com tudo o que a lousa deve estar significando para você)? Por que privar as crianças da música? Será que dá para fazer as duas coisas?

Ao longo do ano, percebi que as pedras colocadas no caminho da professora Mônica tinham a ver com a relação entre a cultura da escola e a cultura das crianças. Muitas vezes, escutei a professora Mônica falar do “buraco” existente entre a cultura da escola e a cultura das crianças. A professora fazia referência à separação, à distância que existe entre essas duas culturas. Por outro lado, esse termo era usado pela professora também com outros sentidos: “o buraco está entre o que eu sou capaz de produzir com eles e que se concretiza em aprendizagem efetiva, o que é que se consolida como aprendizagem”. A preocupação é a aprendizagem de seus alunos e alunas.

#### **2.4 Pensando juntas, fazendo juntas: uma proposta na sala de aula.**

Como já apontei anteriormente, no GA surgiu a necessidade de aprofundar o conhecimento de alguns conceitos sobre o número, sistema de numeração decimal, trabalho com agrupamentos em diferentes bases. Foi a partir dessa necessidade que propus ao grupo fazer alguns trabalhos com material concreto.

A partir da primeira atividade de matemática no GA, senti que a professora Mônica, para quem sempre fui uma pesquisadora, conseguia agora me enxergar como professora e isso, segundo minha leitura, favoreceu uma outra postura minha em sua sala. Alguns registros no meu caderno sobre a primeira atividade proposta no GA dizem:

CP5 - Caderno da pesquisadora, 11 de agosto de 2004.

Achei que, depois dessa atividade, minha relação com Mônica mudou, não sei o que foi, se ela, se eu, se as duas. Mas acho que ela percebeu 'na massa' que eu sou professora, sim. [...] Senti-me tranqüila, senti que era uma colega mostrando às outras como trabalhar com as crianças determinados conteúdos de Matemática.

Após as oficinas de Matemática que aconteceram no GA, a professora Mônica comentou que tinham algumas dificuldades em fazer uma proposta específica para sua turma. Em função disso, em um dos nossos encontros fora da sala de aula, pensamos juntas e planejamos uma proposta para desenvolver com os seus alunos na sala de aula, tendo como objetivo o trabalho com diferentes bases. Foram dois dias nos quais trabalhamos juntas na sala de aula com as atividades que tínhamos planejado realizar com os alunos. Essa atividade de Matemática foi lembrada por uma das alunas da turma quando eu solicitei, no fim de 2004, que registrassem em forma escrita o que tinham achado de ter duas professoras na sala de aula. Uma das alunas escreveu: “ela [*falando da pesquisadora*] nos ensinou matemática brincando, com os palitos e os dados”.

Depois da primeira atividade na sala com os alunos, conversamos no nosso encontro marcado a partir dessa atividade:

FT104 - Conversa com a professora Mônica, 20 de agosto de 2004.

Mônica: [...] Porque para mim também é uma limitação. Sempre foi. Eu aprendi matemática aprendendo fórmulas e nunca entendi por que eu fiz aquilo. [...] Da matemática, essa coisa de trabalhar com jogos, para mim, é complicada. Por que vira uma bagunça, eu sozinha não dou conta, quando estou sozinha, eu não dou conta de trabalhar, atender todo o grupo.[...]

Laura: Não, mas é assim mesmo, é um jogo, não pode estar ao mesmo tempo com todos. No outro dia éramos duas, você estava em um grupo, estávamos e íamos rodando.

Mônica: E mesmo assim não demos conta. Mas, não sei como se saíram todos [*sentindo que só atendeu a alguns*]. Eu só peguei o processo de Alexandre, da Alice e do Luciano, porque foi com eles que eu sentei, foi naquele grupo e só naquele grupo que eu entendi o processo. Agora, eu já tenho dificuldade de trabalhar com jogo.

Laura: Então esse vai ser um aprendizado.

Mônica: [...] Por exemplo, antes eu fazia atividade com material dourado, mas eu produzi material dourado para cada criança, eu trabalhava com palito mas eu distribuía palito para cada criança, mesmo que eles estivessem sentados em 4, era um trabalho individualizado e aí eu pedia ajuda, por exemplo, a Neide, sabia um pouco mais e ajudava. A Geisa entendia, mas então ajudava o outro. Então trabalhei com monitores, na adição, na subtração, trabalhei no concreto, com os palitos, agora fazendo jogos [...]

Laura: Então pode fazer uma coisa que não seja um jogo. Você pode chamar de jogo porque você vai dar uma pontuação no final, mas o outro dia não foi um jogo, era uma atividade que eles realizaram, que nós falamos.

Mônica: Você sabe o que é que eu fiquei pensando, sabe aquele quadro, que vc foi me dar, de dezena e centena. Eu pensei em produzir, um para cada criança daquele lá, em cartolina, e com espaço de colocar palito. Então pegar uma caixa de fósforo para cada criança e aí poder ficar trabalhando naquilo lá, e depois entrar para decimal e fazer o ábaco e tal. [...] Se cada criança tivesse o seu, entendeu? E andasse dentro da mochila do jeito que eu fiz com o material dourado, por exemplo, cada criança tem o seu saquinho, dentro do saquinho tem uma prancha daquelas e os palitos e ela vai e faz as atividades. Pensava fazer isso.

Laura: Mas só precisa fazer a prancha, o resto eles podem trazer. Mas isso não é complicado. O aprendizado é ficar em um grupo e ter a capacidade, a rapidez, que você vai treinando com o tempo, de estar percebendo no mesmo momento o processo dos quatro e, ali esquece se há um grito ou se há uma fala.

Mônica: Eu não me concentro, eu não sei fazer de outro jeito.

Laura: Mas se você vê que eles estão produzindo, que estão fazendo o processo certo, você não fica feliz?

Mônica. Eu fico maravilhada, saí super feliz naquele dia, comentei com um monte de gente como foi legal, mas você estava ali para me dar suporte.

Laura: Mas você pode fazer sozinha, eu vou estar. Eu estou falando, é um aprendizado que requer paciência sua, porque você sabe que se você vai estar nesse grupo olhando o processo desses 4, eles vão ficar ali jogando. [...] Assim, por exemplo, eu estava em um grupo e quando eu escutava a fala de alguém, ao mesmo tempo eu virava e olhava o que estava acontecendo no outro grupo. Se eu achava que alguém ali estava fazendo bagunça, eu dizia: “ah, Cristina, vai lá ensinar; ajudar esse grupinho”, entendeu? Você vai contornando essa situação, mas é importante esse aprendizado de estar em cada grupo olhando o processo dos quatro.

Mônica: Eu só consegui fazer isso com aquele grupo.

Laura: Então um dia faz com um, outro dia vai faz com outro [...].

O que está por trás, desta nossa conversa? Além do trabalho específico com os conteúdos de matemática, acredito que o que está falando mais alto é a nossa dificuldade, como professoras, de trabalhar com pequenos grupos, de trabalhar com as diferenças, de trabalhar com grupos nos quais se estejam desenvolvendo simultaneamente atividades diferenciadas. Fomos alunos de uma escola homogeneizadora, somos professoras na escola que ainda continua sendo homogeneizadora e é muito difícil para nós sair desse lugar, da frente da sala de aula, o lugar do poder. É difícil para nós mudar a estrutura da sala de aula, grupos e não fileiras mas, além de mudar a estrutura espacial da sala de aula, o que é realmente difícil é poder lidar com as nossas limitações quando percebemos que não podemos ter o olhar sobre todos, um olhar de controle sobre o que eles deveriam fazer e isto é muito sentido por quem já esteve como professora na sala de aula.

Tudo isso fica evidente quando fazemos trabalhos conjuntos em pequenos grupos, e não estou falando de uma proposta de grupo em que cada um dos integrantes faça o seu

trabalho individual. Fazer que os nossos alunos consigam desenvolver um trabalho conjunto é um aprendizado tanto para eles como para nós, professoras. Para nós, porque implica movimentarmo-nos pela sala, estando com algum dos grupos e olhar o seu movimento, saber de nossa impossibilidade de estar em todas as partes no mesmo momento, de estar com todos simultaneamente. Temos que criar estratégias para poder saber o que acontece em cada grupo, e acredito que esses saberes/estratégias de como dar conta de um trabalho diversificado na sala de aula e como intervir para promover um trabalho que não seja frontal, implica pensar também em outras questões. Implica sair do lugar do centro, dar um passo, afastar-nos para compreender que o centro são eles, os nossos alunos e alunas. Como intervir? Quais as formas? E as estratégias e os modos que temos que aprender para valorizar o trabalho conjunto dos alunos em pequenos grupos, ou um trabalho diversificado na sala de aula? E fico pensando como, quando e de que forma esses saberes são construídos. Será que é só na escola? A questão passa mais uma vez por repensar nossa formação.

Ainda a professora fala de outras questões vividas por ela como limitações e que eu acredito sejam saberes da experiência, que só conseguimos aprender estando na sala de aula com os nossos alunos e alunas: contornar situações? Qual o sentido dessa minha fala? Acho que contornar situações é aprender a lidar com os imprevistos de forma que eles venham acrescentar algo ao nosso trabalho e não prejudicar o seu desenvolvimento. Saber contornar situações implica ter rapidez, desenvoltura para que, em poucos segundos, sejamos capazes de interpretar os flashes simultâneos disparados por nossos olhos e compreendê-los, dando-lhes um sentido particular e geral. É como compor uma situação na qual estão acontecendo simultaneamente muitos episódios, que aparentemente nada têm a ver um com o outro mas que, juntos, dão um sentido ao trabalho na sala de aula.

Por um lado, trago a idéia de contornar situações quando surgem questões relacionadas à especificidade dos conteúdos e às formas de trabalhar na sala de aula. Mas aponto aqui também a idéia de contornar situações surgidas nos acontecimentos do dia-a-dia na escola e que são saberes com os quais a professora Mônica mostra-se com muita soltura e segurança. Quero dizer, aqui, que a professora Mônica não se esquivava de dar visibilidade a esses acontecimentos, nem faz ouvidos surdos a esses acontecimentos, que a professora Mônica faz questão de problematizar no seu grupo, como ela fala sempre, “na

comunidade”, os conflitos que surgem. E penso que essa questão é tão importante como saber lidar/trabalhar com os conteúdos específicos da escola.

C1- Carta encaminhada à professora Mônica, 19 agosto de 2004.

No fim dessa hora aconteceram duas situações que acho que você resolveu muito bem. Só que às vezes acho que você gasta muita energia. Acho que posso compreendê-la porque são situações que também eu não suportava que acontecessem na sala, não admitia. E aí, você, do mesmo jeito que eu, coloca toda sua energia, fica brava. Para mim foi um aprendizado difícil, muito difícil, eu nem sei se consegui.

A primeira foi que algumas crianças estavam quebrando materiais comuns que a escola providenciava.

A segunda situação foi a camisinha. Você lembrou (porque por sua fala dá para entender que isso já tinha sido colocado) para que serve a camisinha e eles falaram: *para transar*. Eu falei para mim: *nossa!* Você falou que não é para pegar com a mão porque podem se contagiar de enfermidades. [...] Não consegui escrever textual porque preferi olhá-la e escutar atentamente suas colocações para eles que são de 2ª série.

Mônica, queria falar para você que acho muito bom o seu jeito de fazer esse tipo de colocações para as crianças [...]

C1- Carta encaminhada à professora Mônica, 18 de setembro.

Uma questão que me fez lembrar (acontece sempre ter minhas lembranças) quando eu estava na sala de aula como professora. Ontem, surgiu a necessidade de dialogar, conversar com todos os alunos sobre alguns acontecimentos não muito felizes que tinham acontecido com uma aluna da sala. Gostei desse movimento, você foi levando a discussão, e os alunos que tinham se sentido atingidos com algumas atitudes da menina foram contando, contavam para você e se dirigiam a você nos comentários. Senti que, nesse momento, eles poderiam fazer também outro movimento, ou seja, contar para você e para o grupo [...] Sempre senti e continuo acreditando que a sala de aula tem que ter espaço para esse diálogo, para ver o que acontece entre eles, como você falou, nessa *comunidade*. Quando eu favorecia as assembléias na minha sala, deixava também um espaço para que eles colocassem que coisas positivas tinham observado de algum de seus colegas, [...], assim também estava ressaltando as coisas boas que aconteciam nas relações entre eles, por exemplo ao longo da semana.

Talvez as cartas e os encontros mantidos com a professora fora da sala de aula para conversarmos indiquem algumas pistas sobre o que foi a ajuda e a colaboração da professora comigo e vice-versa.

O que fica claro para mim, é que as cartas e os encontros possibilitaram-me *reviver*<sup>130</sup> o que é ser professora. Encontro-me com a professora Mônica (e com a professora Clarice) e me reencontro comigo mesma como professora. Impossível

<sup>130</sup> A professora Carmen Lúcia Vidal Pérez, no momento da qualificação, considerou que o meu encontro com as professoras levou-me ao reencontro com a Laura professora.

acompanhar a *vida* na sala de aula sem lembrar da Laura professora. Impossível dialogar sobre os acontecimentos *vividos* na sala da professora Mônica (e Clarice) sem me referir aos acontecimentos *vividos* na sala da professora Laura.

Eu fui para pesquisar ou ajudar? Pesquisar e ajudar. Quando uma pesquisa ajuda na escola? Quem sabe uma das respostas possíveis seja: quando ela, a partir da *vida* na sala de aula, consegue problematizar e interrogar acerca das práticas pedagógicas, das concepções, e, nessa busca, perceber quais as suas implicações e as suas potencialidades.

## **2.5 Dos sentidos produzidos após o encontro com a professora Mônica.**

Ter acompanhado a professora Mônica na sua sala de aula, ao longo do ano letivo de 2004, permitiu-me compreender e atribuir sentidos a uma frase que resume, para mim, os conflitos enfrentados por uma professora “nova”. Dentre os vários conflitos enfrentados pela professora Mônica, parte deles colocados neste texto, acredito que o mais importante foi perceber o difícil que é enfrentar, no cotidiano da escola e no cotidiano da sala de aula, o que Tyack e Tobin (apud HARGREAVES, 1998, p. 139) chamam de “gramática da escola”, uma gramática que permanece inalterada: as culturas e estruturas tradicionais da escola que resistem a qualquer inovação e mudança.

Apesar de saber que, nesta escola, as professoras tinham possibilidades reais de refletir, decidir sobre o encaminhamento da escola, existem questões que estão além da escola, que ainda constituem barreiras para favorecer certas mudanças e romper com o instituído. Acredito que a professora Mônica tenha vivenciado a questão de não saber “como lidar” para ligar, amarrar a cultura da escola e a cultura das crianças e que também para ela mesma foi difícil se (des)amarrar da cultura da escola.

Segundo Hargreaves (1998), ao aprender a ensinar o problemático não é o discurso da formação docente, e sim a impotência e irrelevância desse discurso em relação ao que os futuros docentes “piensan, hacen y terminan siendo de verdad”. O que molda os docentes quando aprendem a ensinar são as “culturas, estructuras y constreñimientos del sistema escolar existente” além das instituições de formação docente (p. 136).

Mas a frase colocada por Mônica “sou como eles”, deixou-me pensando. Quem são esses ELES? Fiquei pensando nessas crianças, que fogem do padrão da escola, que são os que ficam fora, que são os que desestabilizam, que são os excluídos. Esse “ELES” aos que

a professora Mônica fazia referência nessa frase tão significativa para mim, eram o Mário e o Luciano. Eu poderia pensar na professora Mônica como uma professora que explicita, com seu discurso, que também é diferente ou pretende ser uma professora diferente quando traz a música, o teatro, a hora do brinquedo, quando fala que nem a rotina da escola, nem as tarefas provocam o desejo de aprender nas crianças; quando diz que não consegue atrair as crianças; quando está contra as arbitrariedades da escola; quando diz estar contra a lousa; quando diz querer resgatar a cultura das crianças. E, por outro lado, quando ela também se vê numa luta, tendo que enfrentar a necessidade de ter certo "controle"<sup>131</sup> dos seus alunos.

Retomo a questão da cultura da escola porque nela estamos mergulhados. Retomo a idéia de Fernández (2002) que pensou no grupo como um **nó**, “anudamientos y desanudamientos de subjetividades”. No caso da professora Mônica e seu grupo de alunos, constituindo um grupo, quais os **nós**? Quais os “anudamientos e desanudamientos” de subjetividades na sala da professora Mônica? Quais os **nós** que a professora enxergou? Quais as dificuldades para (des)amarrar os **nós** da escola? Quais as dificuldades para (des)amarrar os **nós** da sala de aula? A professora Mônica procurava um caminho possível em que pudesse fazer as duas coisas: como a escola quer que eles aprendam e como ela queria que as crianças aprendessem. Qual será o jeito que as crianças preferem?

Ao pensar na idéia de **nó**, aponto a possibilidade de que, ainda sabendo das dificuldades enfrentadas a partir da estrutura da escola, somos nós (entrelaçados em um **nó**) que, a partir das nossas relações, podemos promover alguma mudança, sabendo dos “buracos invisíveis<sup>132</sup>” que pretendem neutralizar as nossas ações na escola. Com isto, estou dizendo que, colocando de lado os estriamentos, é na escola que podemos procurar saídas criativas para produzir *outras* e novas ações. Mas, acho que isso requer fazer frente a muitas das limitações que a escola nos (im)põe, o que não podemos esquecer pois essas barreiras existem de fato, são muros quase intransponíveis. E ainda, fazer frente a essas muitas limitações não é uma ação individual, são necessárias ações coletivas.

---

<sup>131</sup> Controle de trabalhos e tarefas, eu diria como um maior seguimento dos alunos, que era *vivido* pela professora como controle.

<sup>132</sup> Sobre os buracos invisíveis problematizo no capítulo 7.

### 3. Um encontro possível: Mônica, Clarice e eu.

Neste ponto, queria explicitar que a possibilidade de duas professoras se encontrarem na mesma sala de aula nem sempre é fácil. Aqui mostro a possibilidade que existiu na escola de duas professoras estarem na mesma sala. A professora Mônica abriu as portas de sua sala para que a professora Clarice colaborasse com ela no trabalho com alguns de seus alunos. Tivemos a oportunidade de compartilhar uma aula as três juntas, quando a professora Clarice entrou na sala da professora Mônica pela primeira vez. Apresento meus registros sobre esse acontecimento.

CP2 – Caderno da pesquisadora TDC, 28 maio de 2004.

Mônica veio me abraçar e fiquei surpresa. Mabel falou: hoje ela está feliz porque Clarice vai trabalhar com ela na sala, [Clarice] vai sair da biblioteca e vai estar com ela. Isso aconteceu no corredor.

Fui à sala de professores e estavam Clarice e Sheila falando; Clarice disse que iria entrar na sala de Mônica, mas que não sabia muito bem o que fazer, se trabalhar dentro ou fora da sala com os alunos que têm dificuldades.

Clarice contou: “falei na reunião com Adriana que o bom é estar você na sala, você não fiscaliza, você está aí como um aluno a mais, por exemplo, suas colocações sobre Espanha e Portugal, o outro dia sobre a vírgula, que é meu problema, falei isso para Adriana. De como as crianças a esperam e gostam de você”. [...]

Indo para Makiguti, Andréa, Cidinha e Ítala falaram que elas também queriam que Clarice fosse à sala delas.

Clarice, Mônica e eu ficamos juntas quando fazíamos Makiguti. Clarice perguntou para Mônica “você planeja? Como faz? Planeja por dia?”. [...]

Mônica falou da música, das canções que ensina às crianças. Eu falei para Clarice, “você não sabe o coral que ela tem na sala”.

[...] Fiquei surpresa ao saber que Clarice entraria na sala da Mônica. Fiquei pensando quanto da minha entrada nas salas da professora Mônica e da professora Clarice estava favorecendo esse movimento. Fiquei pensando na minha pesquisa e na colaboração.

O dia em que estivemos juntas na sala da professora Mônica. Trago o registro desse dia.

CP8 – Caderno da pesquisadora, sala da professora Mônica, 2 de junho de 2004.

Na hora da biblioteca, Mônica me falou que ela iria ter uma reunião com Clarice para ver como continuar o trabalho. Fiquei com as crianças na biblioteca/pátio.

Na segunda hora, Mônica e Clarice voltaram e fomos com o grupo para a sala de aula.

Mônica fez um gráfico na lousa para indicar como ficariam montados os grupos. Falou das regras do grupo, do coordenador e de falar baixinho.

Mônica não conseguia que todos escutassem, então a Clarice tomou a palavra.

O mais interessante para mim foi ver que:

Clarice ficou no fundo, como eu fico quando estou na sua sala (fundo, meio) entre as crianças. Clarice estava atenta, muito atenta às ações da Mônica, se Mônica falava para um aluno alguma coisa, Clarice sugeria de comentar isso para todo o grupo. Clarice fazia gestos para Mônica quando achava que tinha que fazer alguma coisa. Clarice apareceu como a “experiente”, segundo uma fala da Mônica que disse: “me ajuda, você tem a experiência”.

Mônica estava atenta às falas e gestos da Clarice e tentava perguntar sempre para ela todas as decisões a seguir. [...].

Eu falei sobre a importância de rodízio do coordenador para Mônica e ela colocou isso para as crianças.

Clarice movimentava-se pelos grupos como eu faço na sala dela, eu me via na Clarice. Nesse dia, minha posição foi mais quieta porque, além de estar a Clarice, estavam montando os grupos de trabalho.

Não sei se Clarice vai ficar o ano inteiro. Como surgiu a idéia de uma professora ajudar a outra na sala de aula? Acabando a aula, saímos as três juntas. Mônica falou para Clarice “você vai me domesticar”. [...]

Domesticar. O que será que a professora Mônica quis apontar? Será que achava que ela não se encaixava dentro dos padrões da nossa escola e que era preciso que alguém a colocasse dentro dos moldes certos da escola? Será mesmo que ela acreditava que estabelecería uma relação com Clarice, na qual esta assumiria o lugar do poder, do conhecimento, da prescrição, fazendo que ela se adaptasse às determinações que sua colega sugeriria? Será que, como professoras novatas na escola, todas nós temos sido “domesticadas” pela rotina, pela organização, pela estrutura da escola, pelos tempos, pelos currículos, pelas tantas coisas que acontecem no dia-a-dia na escola?

Distancio-me. Três professoras no mesmo tabuleiro. Qual seria o jogo que jogaríamos as três juntas? Qual o possível jogo no *encontro* de três professoras na sala de aula? Quais as movimentações permitidas no jogo? Quem colocaria as regras do jogo? Quais seriam as regras do jogo? Qual o papel assumido por cada uma de nós? Quem ensinaria quem? Quem aprenderia com quem? Quem ajudaria quem? E qual seria o objetivo do jogo? Ainda sabendo que o jogo durou só um dia, penso interessante “perceber” como cada uma de nós foi mudando o seu lugar, os modos de caminhar na sala, os modos de intervir na sala com as colegas, com os alunos. Nesse jogo de tabuleiro a três, quais as novas configurações desse pequeno grupo de professoras? Quais os **nós** e os **laços** que foram marcando os movimentos desse dia? Eu me sentia às vezes como uma estagiária que desconhecia esse espaço que agora se me apresentava totalmente diferente. Uma estagiária que queria saber como duas professoras da escola iniciariam, nesse *encontro*, ações para

promover a aprendizagem dos alunos e as alunas que ainda não estavam alfabetizados. Por outro lado, eu comecei a olhar Clarice com outros olhos e muito surpresa. O quanto ser “a professora” de uma determinada sala nos investe de um papel de poder e o quanto sair desse lugar e entrar em outra sala que não a nossa, permite-nos ser *outra* professora, diferente, “livre” das amarras, uma professora que passeia pela sala, que caminha entre os grupos, que está atenta a todo o grupo porque consegue ter um outro olhar da sala toda, de diferentes *pontos de observação*. Fiquei surpresa com a professora Mônica, quando, na tentativa de aprender a ser professora com outra professora, na sua sala, por momentos deixou de se mostrar tal como eu a conhecia, colocou-se totalmente no lugar de um aprendiz que precisava da “letra” da colega para poder agir; foi como se, nesse momento, tivesse perdido seus saberes ou como se valorizasse e acreditasse mais nas sugestões que a sua colega lhe apontava. A professora Mônica animou-se a entrar nesse jogo, um jogo no qual não sabia muito bem como jogar. A professora Mônica abriu as portas de sua sala de aula para que, além da pesquisadora, entrasse também sua colega da escola. Acho que “abrir as portas” para que uma professora aprenda com outra professora é uma aposta e, talvez, a professora Mônica estivesse apostando que, nesse jogo, ganhariam os seus alunos e alunas. Assim, ainda que esse jogo não tenha tido continuidade, acredito que foi um momento marcante, já que foi um sinal da importância de abrir as portas da sala de aula, quando acreditamos que é com os *outros*, no caso, sua colega da escola, que também é possível aprender. E assim foi colocado pela professora Mônica:

E - e-mail encaminhado pela professora Mônica, 02 de junho de 2004.  
A Clarice tem muita experiência com alfabetização. Além disso, ela pode me ajudar na organização do próprio trabalho pedagógico. Acho que será muito legal, pois me falta essa coisa da rotina, da disciplina. Eu estou bastante entusiasmada com ela na sala. Será uma contribuição muito grande.  
Ela, por sua vez, também acha que será bom esse movimento, pois iremos trocar - já que trabalhamos de maneira extremamente diferente, inclusive com visões de educação e ensino diferentes. A troca pode enriquecer tanto o meu trabalho quanto o dela. [...]

Posteriormente, soube pela professora Mônica que, nas últimas reuniões do Conselho de classe/série, as professoras observaram que o nó de 1a. a 4a. séries, nestes últimos anos, tem sido as 2as. séries, que recebem muitas crianças de alfabetização, que chegam à escola com 6 ou 7 anos, algumas sem terem passado pela pré-escola. Nesse

sentido, pensa-se que as primeiras séries acabam não dando conta de completar o processo de alfabetização com algumas das crianças e as dificuldades aparecem nas 2as. séries.

Clarice, depois de alguns dias, optou por ficar fora da sala de aula para trabalhar com o grupo de crianças que “precisavam de outros tempos” para se alfabetizar. Até agora, contudo, o encontro de professoras da escola para “estarem juntas na mesma sala de aula” não aconteceu.

#### **4. Encontros de professoras nos Grupos.**

##### **4.1 A proposta do GAP.**

Apresento um fragmento de uma conversa áudio-gravada no dia 11 de fevereiro de 2005, durante o encontro no TDC (2)<sup>133</sup>. Nesse dia, estavam presentes: Adriana, Andréa, Ítala, Rosana, Stela, e eu.

FT81 - Fita TDC (2), 11 de fevereiro de 2005.

Ítala: O que acho muito legal, porque..

Adriana: Porque ali tem essa coisa do olhar.

Ítala: Porque alguém que está de fora, tem um outro olhar, traz umas outras coisas dos alunos, a gente fez essa prática no final do ano passado por falta do espaço [no TDI] Andréa e eu trabalhamos juntas e eu achei muito legal, porque tinha coisas que ela pescava nos meus alunos e eu falava: é mesmo!

Adriana: E que às vezes você não conseguia enxergar .

Laura: O que vocês fizeram?

Ítala: Nós acabamos utilizando esta sala aqui.

Andréa: A gente dava aula aqui nesta sala, de reforço.

Ítala : Para as duas turmas, então elas começaram a fazer atividades juntas.

Andréa: Elas começaram uma a ajudar a outra.

Ítala: Foi muito legal, podemos repetir.

Laura: Então podem resgatar o que vocês acharam de positivo ali, se o estar com crianças diferentes, com professoras diferentes. E quanto à dinâmica, surgiu uma dinâmica diferente pelo fato de vocês estarem juntas?

Ítala: Acaba surgindo.

Andréa: A nossa proposta era a mesma não é? Era trabalhar com jogos, não era trazer para cá mais um monte de folhas, teve até momentos que a gente deu atividades, sim, em folhas, Mas a proposta mesma era trabalhar com jogos [...] Por falta de espaço a gente acabou combinando de ficar juntas e foi bom.

Ítala: Foi muito bom.

<sup>133</sup> Como já apontado anteriormente, o TDC de 1a. a 4a. série foi subdividido em 2005: TDC (1) de 3a. e 4a. série e o TDC (2) de 1a. e 2a.série.

A partir do episódio narrado, as professoras Ítala e Andréa apontaram a importância do “olhar do outro” para dar uma outra ressignificação ao que elas vivenciaram com suas crianças no reforço.

Em um dos encontros do GA em 16 de fevereiro de 2005, foi retomada a conversa mantida no TDC (2). Nesse dia, estavam presentes: Adriana, Andréa, Cidinha, Ítala, Mônica e eu. Nessa oportunidade, começou a se definir a estruturação e organização do que logo foi chamado de Grupo de Apoio (GAP), uma outra forma de desenvolver o TDI, quando passou a ser uma prática coletiva. Nesse dia, foram discutidas e analisadas questões relativas ao tempo, questões de organização do GAP e quais as crianças que iriam participar desse Grupo.

FT 30 - Fita GA, 16 de fevereiro de 2005.

Adriana: Elas mostraram essa experiência que tiveram no final do ano passado de um resgate conjunto; as duas professoras com as duas turmas, possibilitando atividades diferenciadas àquele grupo de oito ou de 10 que vem porque tem dificuldades, são dificuldades diferentes também. Então tem a possibilidade de trocas de atividades, de troca de olhar, de troca de uma com a outra, uma olhar o trabalho da outra.

Ítala: Aquele aluno que você falava que não tem saída e Andréa falava assim, “não, você viu? Ele já identificou tal coisa”, e você: ah é mesmo! Melhorou (risos).

Adriana: O resgate fica uma co-responsabilidade de todo o mundo, entendeu?

Cidinha: É, tira aquele peso das suas costas, de que você não consegue fazer aquele menino aprender.

Andréa: E às vezes também essa troca, você não está conseguindo atingir, uma outra professora de um outro modo consegue, não é?.

Adriana: Ou você está conseguindo atingir e você não enxergou ainda.

Ítala: Ela usa uma outra estratégia que faz aquela criança avançar.

Cidinha: Eu não sei, quando você coloca assim, a gente teria dois TDI mais essa hora, não sei, e se a gente conseguisse organizar um horário assim: em vez de ser uma, uma e uma, sei lá, é que não tem espaço físico.

Adriana: Mas nós estamos na hora de rearranjar.

Cidinha: Fazer um grupo, este grupo tem tal dificuldade, tal professora vai trabalhar com esse.

Andréa: E também não tem que ser uma coisa fixa; por exemplo, neste trimestre, você começa trabalhando com a alfabetização e depois, no outro trimestre, se a gente achar, a gente conversa, entendeu? Se a gente achar que é bom mudar, uma outra pegar esse grupo ou continuar. [...]

Cidinha: Não porque é assim, no esquema que foi feito você trabalhando assim uma hora, 40 minutos, 50, com as crianças, realmente você juntar duas crianças não dá em nada. Mas se você puser um horário mais amplo, aí talvez. E com crianças com as mesmas dificuldades, entre aspas, porque elas são diferentes, talvez você consiga fazer.

Adriana: Ou talvez junto com uma colega? [...]

Ítala: [...] são 5 para cada um e aí você, mesmo integrada, você não pescou e a outra [professora] fala: “olha o que aconteceu” e intervém na sua frente, não tem nada demais, pois ela chegou no momento adequado, você vai trocando.

Adriana: Enquanto o outro está lá produzindo, eu acho que a qualidade da intervenção vai mudar, não sei se para melhor ou pior, mas vai mudar.

Cidinha: Porque a história do reforço é como Andréa colocou, você fica as 4 horas brigando com esse aluno na sala.

Adriana: E olha, gente, como é que a gente vai para esse reforço mesmo? (risos) [...]

Cidinha: Não funciona, não funciona. Eu acho que, como a gente entra às 11, não sei, a gente poderia pegar um dia da semana, [...] montar um esquema aí, e que a gente não se estressasse porque as crianças enjoam da gente também, você ficou o dia inteiro chamando a atenção dele “menino espera”, “menino não sei que”, depois você entra de novo com ele ali e outra vez aquela mesma voz irritante. (risos) [...]

Cidinha: A gente tem aquela coisa da rejeição, a gente tem. Tudo é afetivo e é político.

Andréa: A gente tem aquela coisa de não querer pegar aquele aluno, não é? [...]

Do diálogo mantido nesse dia, gostaria de resgatar a importância dada à intervenção da colega, à co-responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e alunas; e à questão de acreditar que “todos e todas” podem aprender; e, ainda, à possibilidade de aprender outras formas de “atingir” as crianças.

#### **4.2 O encontro na sala de aula: Andréa, Cidinha, Ítala e Mônica.**

Gostaria de ressaltar que nenhuma das quatro professoras tinham tido, ao longo de suas experiências como professoras na sala de aula, essa vivência de estar na mesma sala de aula com uma outra professora da escola. O fato de estarem juntas não implicaria que uma delas “iria dar aula” ou que as quatro juntas “iriam dar aula”. A idéia era estar juntas no mesmo espaço, cada uma sendo responsável por alguma questão a ser desenvolvida pelas crianças, sendo cada uma delas responsável por um grupo determinado de alunos: leitura, interpretação de textos, produção de textos etc., com crianças que precisavam de outros tempos na escola. Porém, a partir das falas das professoras, consigo enxergar a importância de ter promovido essa ação na escola: o diferencial, aqui, foi dado pela possibilidade de olhar as intervenções das professoras; olhar o que acontecia quando um aluno, frente a uma proposta de uma professora, não reagia, e as mudanças acontecidas quando a outra professora intervinha; assim, as crianças tiveram a possibilidade de vivenciar outras experiências.

Encontro de professoras. O que cada uma das professoras começou a enxergar dela mesma a partir desses encontros? O que esses encontros provocaram em cada uma das

professoras? Fico pensando que o GAP foi promovido pensando nos alunos e alunas, mas ficou evidente a importância que isso trouxe também para as professoras.

#### 4.2.1 As trocas e contribuições para a prática e a formação de cada uma.

“Conhecer as minhas colegas de trabalho,  
e que elas vissem outros olhares”.  
Professora Ítala

Depois que o Grupo de Apoio iniciou as suas atividades, decidi me encontrar com as quatro professoras das 1as. e 2as. séries individualmente. Quis conversar com elas para saber o sentido que estava tendo o GAP para cada uma. A conversa com a professora Mônica<sup>134</sup> foi quando o GAP estava sendo constituído, quando ainda estavam planejando as primeiras atividades.

Decidi trazer as falas das professoras que apontam aspectos positivos em relação à compartilhar esse espaço:

- As falas da professora Mônica.

FT109 – Conversa com a professora Mônica, 04 de março de 2005.  
Olha... A primeira coisa é a gente trabalhar no coletivo, a gente estabelecer uma sintonia muito grande entre as professoras, no sentido de pensar como resolver estes problemas que são os problemas de todas nós. Das crianças... Das salas muito heterogêneas, das crianças que estão em defasagem, umas em relação às outras, nesse processo da alfabetização. [...] Eu acho que o que é importante é a gente estar as quatro no mesmo ambiente para ter aquele olhar diferenciado, por exemplo, eu não conheço o trabalho com o Aléxis, eu não conheço como é trabalhar com o Aléxis, mas eu, estando de fora, sendo uma professora diferente do grupo, vendo como a outra professora está trabalhando o Aléxis, como ele reage, eu posso talvez ter um outro tipo de intervenção. Então essa é uma possibilidade. Eu acho que é isso aí, mais ou menos. Para mim, pessoalmente, o mais importante é essa coisa de a gente ampliar o repertório das ações, de como uma trabalha, de como a outra trabalha.

- As falas da professora Cidinha.

FT110 – Conversa com a professora Cidinha, 15 de abril de 2005.  
Eu garimpo tudo o que acontece, sabe, eu aproveito muito bem as idéias dos outros. [...] Porque do mesmo jeito que eu acredito em algumas coisas que eu continuo fazendo, eu também vejo outras possibilidades e eu experimento. Se eu vejo um material diferente... Hoje mesmo, essa semana, o projeto do índio... Não deu tempo de conversar com a Mônica, nem com a Alicia porque... [...] Ano passado a gente fez o projeto das Olimpíadas, as

<sup>134</sup> A professora Mônica pediu licença-saúde, não participou das atividades realizadas no começo do GAP.

colegas enriquecem. Eu estou colaborando muito com essa parte do Grupo de Apoio aí com um material que eu já organizei, trabalhei o ano retrasado, mas também eu estou bem aproveitando o material que elas coletam. Quer dizer, eu acho que a troca está sendo muito produtiva, está sendo interessante para todo mundo. [...]

Eu acho que é importante [o GAP] e deve continuar até por conta de você dar oportunidade de esse meu aluno aqui dentro da minha sala ser trabalhado de uma maneira diferente. Com o Luciano, por exemplo, eu trabalho com ele a organização do caderno e como interpretar. A Ítala, quando fica com ele, já trabalha mais a produção. Quer dizer, então, para ele, é ganho duplo, porque ao mesmo tempo que ele trabalha uma atividade comigo, ele está trabalhando outra atividade diferente na mesma semana.

- As falas da professora Ítala.

FT110 - Conversa com a professora Ítala, 19 de maio de 2005.

É muito legal você ver como o outro colega trabalha, como é que ele intervém, para você analisar sua própria intervenção, porque, às vezes, você vê uma atitude no colega que a choca, mas que de repente você se pega fazendo aquela atitude e você fala: nossa, eu não gostei e estou fazendo a mesma coisa! Ou uma atitude em que você não tinha pensado e a pessoa teve a sacada rapidamente, porque a gente tem feito quando usa a sala de vídeo, às vezes, a Cidinha está intervindo, a Andréa... No meio da intervenção dela, quando não dá resultado, uma entra na intervenção da outra e aí vê que, puxa, ela deu uma dica em que eu não havia pensado e fulano chegou lá. [...]

O que eu esperava era que, de fato, a gente conseguisse levar esse grupo de forma que eles ficassem parecidos com a sala e eu percebo que eles ainda estão no mesmo nível. Ou não no mesmo nível, mas que tivessem descoberto que têm a capacidade.

- As falas da professora Andréa.

FT110 - Conversa com a professora Andréa, 8 de junho de 2005.

A gente aprende muito, muito mesmo, porque assim, você vê de repente numa mesma coisa, por exemplo, a gente está trabalhando com produção de texto ou leitura ou alguma coisa assim, então eu tenho a minha estratégia, o meu jeito de trabalhar. E aí você observando o colega, percebe que pode ainda tentar outra... Entendeu? Então de ver essa troca mesmo. Então, às vezes, você se sente até assim, como quando a gente faz estágio... Então tem hora que a gente acaba uma sendo estagiária<sup>135</sup> da outra nessa observação, entendeu? [...] Então isso faz também que você aprenda. Eu aprendi muito com as meninas e estou aprendendo ainda...

As considerações das professoras mostram a importância de estar nesse espaço juntas. A idéia de “garimpar” apontada pela professora Cidinha evidencia o valor que essa experiência trouxe para elas. Garimpar, na busca de tesouros... Quais os tesouros que as colegas podem oferecer, podem compartilhar? Ampliar os repertórios de ação, conhecer

<sup>135</sup> Talvez seja interessante também pensarmos na *simultaneidade* de lugares das professoras na escola.

outras intervenções, conhecer outras atitudes, conhecer outras possibilidades de ação. O *outro* apresenta-se como possibilidade de ampliar os conhecimentos. Gostaria de lembrar que esse conhecimento permitirá às professoras “atingir” as crianças que as preocupavam.

#### 4.2.2 O exercício de trabalhar em grupo.

“É mais fácil 100 pessoas darem um passo do que uma sozinha dar 100, eu acredito nisso”.  
Professora Andréa.

Apresento as falas das professoras que mostram possibilidades e dificuldades de exercitar o trabalho em grupo.

- As falas da professora Mônica.

FT109 – Conversa com a professora Mônica, 04 de março de 2005.  
Então, deixa eu te contar como eu estou sentindo isso. Eu sempre quis trabalhar no coletivo, eu acho que a gente rende, a gente aprende, a gente trocando a gente cresce, sempre achei isso. Agora, está frustrante o seguinte: nessa escola, a gente tem muitas reuniões, entendeu? E aí tem que adaptar os horários de todo mundo e a gente faz malabarismo para fazer isso. E, às vezes, eu sinto... Não sei como é que eu vou falar isso... Não querendo parecer injusta..[...]  
Então assim, ninguém fica 15 minutos depois do horário se precisar. Todo mundo chega em cima da hora, inclusive eu, não estou falando que eu sou diferente não. Todo mundo chega em cima da hora, a gente não começa a reunião na hora certa e não termina a reunião na hora certa. [...] Quando o trabalho é coletivo de fato, você pensa no trabalho, na proposta pedagógica daquilo que está sendo feito e isso eu não sinto que acontece, às vezes, porque tem que ser uma coisa que não demande tanto tempo. Então, às vezes, a gente pensa, que no ano passado aconteceu isso algumas vezes, pensar assim algum projeto que envolvesse todos os grupos, que envolveria o trabalho da gente pra planejar. Ah não, então não vamos fazer porque isso vai dar trabalho. E é claro que tem a ver com o fato de a gente ter muito trabalho nessa escola e tem a ver com o ritmo de trabalho que essa escola imprime.

- As falas da professora Ítala.

FT110 - Conversa com a professora Ítala, 19 de maio de 2005.  
Só ficou assim falho porque nós ficamos só em três com a ausência da Mônica<sup>136</sup> e a gente acabou perdendo, porque cada uma de nós ali tem uma postura e é muito legal essa troca. [...] Mas então, por que a gente fica preocupada? Porque eu tenho retorno e aí, para mim fica mais fácil, quando a Cidinha fala assim: ah, o que adiantou, ele fez, teve esse avanço, chega na sala, ele se perde. Mas o que acontece?  
Agora o da Mônica, eu não sei o que acontece. Quando eu vejo o Marcos lá, lendo, coisa que ele não fazia, escrevendo, tentando ensinar para o Rodrigo que é uma criança que é

<sup>136</sup> Quando a professora Mônica ficou afastada da escola foi substituída pela professora Alicia.

uma incógnita. A Alicia [*substituta da professora Mônica*] me disse outro dia que o Rodrigo na sala de aula teve avanço, no grupo de apoio ele não mostrou esse avanço. Eu perguntei: em que ele teve avanço? Me mostra porque eu não consegui perceber. [...] E aí eu falei em que ficou falho, entendeu? Porque a Cidinha já “escracha” assim, olha não consegui na sala. E aí a gente precisa desse, esse é o nosso retorno, que o fato de o professor falar.

- As falas da professora Andréa.

FT110 - Conversa com a professora Andréa, 8 de junho de 2005.

Esse trabalho coletivo ajuda até para que você consiga realmente dar essa atenção maior, que é o que essas crianças precisam nesse momento... Está sendo bacana, estou avaliando, sim... [...]

Porque eu sinto assim: a gente, além de centrar essa força nessas crianças, vê que esse trabalho é conjunto mesmo, uma ajudando a outra, então, por exemplo, o ano passado era uma coisa muito isolada, eu ficava lá no meu mundo pensando em atividades, estratégias para recuperar aquelas minhas crianças e cada um fazia isso. E aí, esse ano, eu sinto assim, por exemplo, quando a gente estava semana passada organizando esse apoio das crianças que começaram ontem de 1a. série, a gente está junto. Então a Cidinha veio com as idéias dela, eu vim com as minhas, a Ítala veio com as dela, e uma trouxe material, e outra trouxe e a gente juntou tudo, não vamos começar por aqui, essa troca, sabe? Então eu sinto que é mais um trabalho coletivo quando deveria ser individual, até pela proposta da Secretaria, mas aqui na escola tornou-se um trabalho coletivo. E é legal porque agora a gente está conseguindo que as quatro professoras de 1a. e 2a., fiquem nos mesmos dias. No primeiro momento eu e a Mônica ficávamos na sexta por questão de a Mônica não conseguir horário, mas agora que ela voltou e se reorganizou, então a gente vai ficar todas juntas na terça e na quarta.

A professora Mônica questionou o “trabalho coletivo”<sup>137</sup> quando ele está atrelado à variável tempo. A sua consideração não fez referência ao trabalho específico desenvolvido no GAP, mas trouxe uma questão que inquieta: quais os tempos para efetivamente possibilitar um “trabalho coletivo”? Aprendi, estando na escola, que a gestão democrática implica pensar em outros tempos. A professora Ítala apontou como dificuldade a falta de retorno da colega em relação aos alunos com os quais ela trabalhava no GAP, fato que dificultava dar continuidade ao trabalho com as crianças.

Acredito, porém, que uma questão apontada pela professora Andréa nos leva, mais uma vez, a pensar na “coletividade”, no “grupo”, no “laço social”, nos “laços cooperativos”, nos “vínculos materiais objetivos”. A professora Andréa mostrou a importância do trabalho conjunto, da ajuda entre as professoras, indicando que, em outros

---

<sup>137</sup> Problematizo a questão do sentido do “trabalho coletivo” ainda neste capítulo.

momentos, esse trabalho (o TDI) era um “trabalho isolado”, no qual cada professora procurava estratégias para dar conta de suas próprias crianças. O GAP possibilitou não só um trabalho coletivo entre as professoras, mas também que as quatro professoras começassem a observar TODAS as crianças e não só as crianças de sua sala. Lembro de uma frase da professora Rosa, em um encontro de TDC em 2003, que me surpreendeu ao dizer: “eu sou educadora de todas as crianças”. Hoje essa frase tem um outro sentido para mim.

### **4.3 O último encontro do GA.**

O último encontro<sup>138</sup> do Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização foi no dia 13 de dezembro de 2005. Um dos pontos da pauta desse dia foi fazermos uma avaliação tanto do GA como do GAP, na qual aparecem expectativas a serem realizadas no ano seguinte. Como já referido, porém, o GA não teve continuidade no ano letivo de 2006. Mas, nesse último encontro, além da avaliação, surgiu uma discussão que tentava problematizar se o trabalho desenvolvido pelas quatro professoras no GAP tinha sido (ou não) um trabalho coletivo.

#### **4.3.1 Avaliação do GA e do GAP.**

A seguir, o registro escrito pela professora Cidinha, no caderno coletivo, sobre o último encontro do GA.

CE5 – Caderno escola GA, 13 de dezembro de 2005, registro Cidinha  
Após a elaboração das listas de materiais, iniciamos a avaliação dos encontros desse Grupo de Alfabetização e Letramento e dos resultados obtidos no Grupo de Apoio, visto que a idéia de estruturação desse último surgiu nas discussões do primeiro.  
Adriana falou da necessidade de socializar os trabalhos desse projeto no AVP [*Avaliação do Projeto Pedagógico*].  
Sendo um dos objetivos do Grupo [GA] a leitura de textos para a fundamentação teórica da nossa prática, nem sempre o que foi relacionado teve conclusão, ocorrendo, às vezes, ruptura e descontinuidade.  
Apesar disso, tivemos ganhos com essas leituras. [...]  
Consideramos positivamente a realização do Pré- Conselho dentro desse grupo, o que levou à agilização do Conselho. Também a possibilidade de analisar e socializar diversas atividades de 1as. e 2as. séries, levando à discussão das práticas, permitindo ver o que

<sup>138</sup>Aqui aponte o último encontro mas, no próximo capítulo, tratarei das reflexões que surgiram no GA no momento de análise e reflexões das propostas desenvolvidas no GAP com os alunos e alunas.

acontece de positivo em cada sala. No caso do Grupo de Apoio, consideramos positivamente a troca que se estabelece, a possibilidade de cada criança ser vista com outros olhos e de lhes ter sido proporcionadas práticas diferentes daquelas usadas na sala de aula.

Relatamos a melhoria de auto-estima, lamentando o fato de não termos conservado alguns alunos da 2a. série como monitores ao atendermos os da 1a. série; e o maior avanço em sala de aula por parte dos alunos que participaram do grupo.

Mônica comentou sobre o atendimento dos seus alunos no período em que esteve afastada por LTS [*licença*] afirmando que, face à complexidade da socialização em sua sala, isso contribuiu para o seu avanço. Como causa para a melhoria no desempenho dos alunos foram apontados o trabalho individualizado, que permite intervenções imediatas e diretas, o contato com diferentes professoras e metodologias e o maior tempo na escola.

Consideramos negativamente o não atendimento das 1as. e 2as. séries em todos os trimestres, a falta de espaço físico e a ausência das professoras em algumas ocasiões, o que acarretou sobrecarga para as professoras presentes. [...]

Adriana relatou a sua constatação de que houve a divulgação dos trabalhos realizados na escola, fato que até então não ocorria.

Temos necessidade de definir, para o próximo ano, tempo e espaço para planejamento das atividades que desenvolveremos, com a sugestão de sua realização mensal (planejamento).

Algumas das questões levantadas nesse último encontro: não ter tempo para planejar para o GAP; definir um outro momento diferenciado do GA para fazer o planejamento do GAP; avaliar o caso de faltas de professoras, o que sobrecarrega as outras do grupo. Também foi considerada a importância de discutir os critérios para definir quais os alunos que iriam participar do GAP, indicando que alguns deles “perderam” ao sair desse grupo, evidenciando assim, a falta de continuidade dos alunos nesse espaço, pelo fato de as professoras terem que dar conta tanto das crianças das 1as. como das 2as. séries (trocando as crianças por trimestres). Acredito que a avaliação em relação ao GAP, além de mostrar as dificuldades enfrentadas pelas professoras, deixou em evidência a importância desse *espaçotempo* tanto para os alunos e alunas como para as professoras.

#### **4.3.2 Dimensões do trabalho coletivo.**

O GA estava fechando os encontros desse ano (2005) e eu não podia deixar de fazer uma pergunta para Mabel. Houve uma fala de Mabel, em um dos encontros do GA desse ano, que ainda ecoava em mim:

FT52 – Fita GA, 22 de setembro de 2005.

Mabel: Até agora vocês trabalhavam em grupo, que na verdade a gente poderia até discutir se foi em grupo mesmo, mas não vou entrar nessa discussão; do meu ponto de vista foram em grupo algumas coisas, mas o trabalho em si não sei até onde foi em grupo.

A partir dessa questão é que, neste último encontro, retomei essa questão e solicitei a Mabel se poderia explicitar as suas considerações em relação ao sentido do trabalho coletivo especificamente em relação ao GAP.

FT59 – Fita GA, 13 de dezembro de 2005.

Mabel: O Grupo de Apoio, para mim, é uma ação de inclusão, do meu ponto de vista, o Grupo de Apoio na escola caminha no sentido de uma ação de inclusão e de um trabalho coletivo. Mas se você analisar, analisar como um caminho para um trabalho coletivo, eu acho que a hora em que a gente tiver um trabalho coletivo mais aprofundado o Grupo de Apoio muda. Ainda acho que, no Grupo de Apoio, tem discussões coletivas, tem uma intenção em geral, assim, um objetivo coletivo, todo o mundo está buscando a mesma coisa, mas na hora do trabalho mesmo eu sinto que as coisas ainda são muito daquele professor, da personalidade, do tipo de trabalho daquele professor. Então eu sinto, por exemplo, que a Cidinha tem uma marca, e essa marca ainda é muito forte no Grupo de Apoio, assim como a Mônica tem uma e é muito forte e as outras duas [*professoras*] também. Então tem uma hora em que elas trabalham com leitura, leitura e fichinhas ou elas trabalham com textos ou elas trabalham com a Matemática, não vi muito, mas assim, mudam-se as prioridades, e mesmo que elas troquem as atividades, lógico, tem horas que elas estão com jogos, mesmo que mudem as atividades as marcas ainda estão muito fortes, e eu acho que no trabalho coletivo essas marcas são passadas.

Adriana: O que chama de marcas, só para entender?

Mabel: O jeito de você trabalhar está muito ligado à sua concepção, ao seu jeito de trabalhar, a sua história, ao que você entende que é uma escola, então tem umas marcas muito fortes, e elas [*as professoras*] são muito diferentes, elas são muito diferentes. E eu acho que até deu certo [...] Mas ainda é muito forte a marca individual do trabalho de cada uma, era nesse sentido que eu acho, era na atividade em si que eu achava que ainda não estava tão coletivo

[...] Mas o trabalho ainda é um feudo, uma coisa em que, se você botar o dedo... Então tem uma coisa ainda que são limites que marcam o trabalho coletivo.

Considero que a interlocução, o diálogo, as ações promovidas no Grupo (GA) a partir de 2004 favoreceram a constituição do que Bakhtin (1999) chama de “coletividade” que, a partir dos “vínculos materiais objetivos”, consegue ter consciência das necessidades, consciência dos problemas e, nesse sentido, está sempre em busca de caminhos que permitam resolver as dificuldades enfrentadas. O GAP apareceu como uma iniciativa, com uma proposta do GA a partir de uma “conscientização” por parte das professoras das ações

necessárias para atingir as crianças que precisavam de outros tempos na escola, ainda sabendo que isso não romperia com o sistema seriado da escola.

Pretendo discutir a questão da “coletividade” tendo como pano de fundo as considerações apontadas por Mabel quando disse do “trabalho como feudo”, apontando os limites do trabalho coletivo. Nesse sentido, proponho-me a pensar nessa questão, fundamentalmente a partir da colocação de Mabel a respeito “do trabalho como feudo”. Quando Bakhtin (1999) fala de uma coletividade unida por vínculos materiais objetivos, está considerando que isso é possível quando os membros dessa comunidade assumem a “atividade mental de *nós*”, o que implica que esses indivíduos têm consciência de suas problemáticas e que, além disso, o lugar social que ocupam determina “que modelo, que metáfora, que forma de enunciação” será possível expressar a partir das experiências compartilhadas. Segundo Bakhtin (1999), a “atividade mental de *nós*”, a consciência dos indivíduos de uma coletividade é mais diferenciada e assume um grau maior de consciência quanto mais forte e mais bem organizada e diferenciada é a coletividade na qual o indivíduo orienta-se, assim seu mundo interior, sua consciência será mais complexa.

Tentando fazer uma relação com a atividade desenvolvida a partir do GA, penso que, frente a uma problemática real, os membros desse grupo uniram-se com o objetivo de procurar uma solução às dificuldades achadas na escola e dizer, enunciar sua *contrapalavra*. Essa busca surgiu da conscientização: de perceber o poder de decidir, de saber que elas tinham nas suas mãos a possibilidade de mudar alguma coisa, de saber de sua responsabilidade e compromisso com os alunos e as alunas. Assim, o Grupo, como coletividade, buscou uma saída, a busca constituiu-se entre todas, a solução foi achada pela coletividade, a resposta foi dada pela coletividade.

Por outro lado, algumas inquietações apareceram pois é como se existissem diferentes níveis ou dimensões. Por isso, penso, que para poder desenvolver essa questão seria interessante explicitar essas dimensões, as dimensões para pensar na idéia de “trabalho coletivo”.

Penso que a conscientização é no nível do pensamento, da atividade mental dos indivíduos nessa coletividade. As integrantes do GA pensaram, decidiram, refletiram sobre uma preocupação: como fazer para alfabetizar algumas crianças diferentes nos tempos e modos de aprender. Do diálogo, surgiu a possibilidade de constituir o GAP. Na

interlocução, o GA foi enunciando as formas possíveis para que isso acontecesse. Então, como fala Mabel, no pensamento, nas discussões, a coletividade aparecia fazendo um trabalho coletivo. Aqui, eu poderia estabelecer três dimensões: a “conscientização” que leva a uma “decisão coletiva” sobre uma “ação a ser desenvolvida”.

Logo, porém, apareceu uma outra dimensão, a dimensão “real” do “trabalho coletivo”, a dimensão de pôr na ação todas as ações analisadas e decididas coletivamente. Nesse ponto Mabel questionou que a interlocução entre as professoras, até o momento não tinha favorecido que cada uma delas saísse “do lugar conhecido por cada uma delas”, ou que saíssem “de sua prática”, ou que saíssem “de suas marcas”. As professoras, porém, apontavam justamente, que o interessante de estar juntas foi ver “as marcas de cada uma delas”.

Então eu me pergunto se não basta a enunciação expressa pela coletividade para que isso seja considerado um trabalho coletivo, ou se seria preciso ir além dessa enunciação, se seria preciso que todos os indivíduos dessa coletividade abandonassem suas “marcas” para efetivamente enunciar sua resposta. Aqui a questão é a seguinte: a enunciação da resposta é a mesma, a solução achada é a mesma, a coletividade decidiu enunciar que, frente à problemática com a alfabetização, o GA iria promover o GAP. Eu me pergunto: seria preciso, para isso, que todas dançassem no mesmo ritmo? Seria preciso que cada uma dançasse com os mesmos sapatos? Seria preciso que cada uma dançasse com os mesmos passos? E aí então me pergunto o que seria o “trabalho coletivo” a partir do processo *vivido* no Grupo de Apoio pelas professoras. Será que, pensando nas diferentes dimensões, podemos dar alguma possível resposta? Quero dizer dos sentidos que me foram possíveis construir a partir do GAP para pensar no trabalho coletivo nesse Grupo. Assim, aponto como dimensões possíveis: a contradição e ou o conflito, a conscientização, a enunciação da resposta, a concretização na ação da enunciação.

Afirmo que não pretendo indicar uma definição do que é o “trabalho coletivo”, ou seja, minhas considerações não pretendem dar uma definição fechada sobre esse termo, mesmo porque o sentido de trabalho coletivo apontado aqui tem valor só a partir das circunstâncias nas quais o GAP desenvolveu-se e que, seguramente, em outras condições e contextos (lembrando Fernández) poderiam ter sido diferentes. Nesse sentido, considero

que diferentes possibilidades de trabalho coletivo podem ser construídas e novos sentidos a respeito do trabalho coletivo poderão surgir em outras situações.

Quando as quatro professoras ficaram juntas no GAP, tiveram a possibilidade de conhecer as suas colegas de outra forma. Cada uma delas expôs-se no GAP como se comportava na sua sala de aula com os seus alunos, evidenciando, assim, suas próprias marcas às colegas. Esse mostrar-se para o *outro* permitiu que esse *outro* se formasse, aprendendo com sua colega. O trabalho coletivo implica, por um lado, reafirmar as diferenças e, por outro lado, saber que, após esse trabalho, saímos diferentes do que éramos antes dele. No caso do GAP, penso que as professoras saíram diferentes ao assumirem a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos.

Acredito que a questão das “marcas” mereça, ainda, mais uma consideração: pensar nas “marcas” como diferença e, nesse sentido, resgatar a importância delas na constituição de um grupo que tem a possibilidade de desenvolver um trabalho coletivo. Quem sabe seja bom lembrar Freire (2005) aqui:

Quando digo unidade na diversidade é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre pessoas, grupos, etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível. Mas: **é necessária, considerando-se a coincidência dos objetivos por que os diferentes lutam.** A igualdade nos e dos objetivos pode viabilizar a unidade na diferença. (p. 68, destaques meus).

## **5. Encontros e reencontros: o retorno.**

Neste capítulo, quis mostrar a possibilidade de duas ou mais professoras estarem juntas na mesma sala de aula. A intenção de mostrar esse encontro, ainda com todos os desencontros que poderiam ter existido, é dar visibilidade à questão da alteridade como aspecto fundamental de nossa formação, o *outro* como provocador do retorno sobre nós mesmos, o *outro* como provocação...

### **5.1 Formação: uma relação de provoca-ção.**

Na introdução deste trabalho, coloquei que a partir do momento em que vivenciei a relação com os *outros* é que a alteridade se impôs dando sentido à minha pesquisa e à minha própria formação.

Acredito que a frase da professora Mônica, “você vai vir para pesquisar ou para me ajudar”, desencadeou em mim a necessidade de começar a trilhar dois caminhos: o caminho para entender o que seria ajudar a professora e o de começar a trabalhar sobre o meu próprio processo de formação como pesquisadora que pretendia fazer pesquisa *na* escola.

Essa frase mobilizou-me, e evidenciou que o *outro* estava presente, o *outro* existia e o *outro* queria estabelecer uma relação. Eu tinha a opção de fugir ou de me deixar provocar. Será que eu ainda “não sabia como ajudar”? Acredito que “eu não sabia o que era ajudar”, “como ajudar” e qual seria o sentido dessa ajuda. Por outro lado, se trago a questão da professora Mônica, é para enfatizar que o *outro* se me apresenta como uma possibilidade para eu começar a refletir sobre mim e sobre o que eu pretendia fazer na escola.

O *outro* me interpela, o *outro* me faz entrar em um processo de reflexão, é o *outro* que me faz entrar em um processo para voltar para mim mesmo (LARROSA, 2004b); é nesse sentido que penso “no *outro* como provocação para minha própria formação”.

Assim, retomo algumas concepções já apontadas neste trabalho: alteridade - o encontro com o *outro* - e exotopia. A respeito do termo exotopia:

Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e por isso, na origem do conceito exotopia está a idéia de dom, de doação: é *dando* ao sujeito outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto como seus valores, é possível enxergar (AMORIN, 2003, p. 14).

estamos expostos e quem nos vê, nos vê com o “fundo” da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um *excedente de visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele (GERALDI, 2003a, p. 43-44, destaque do autor).

O *outro* tem a possibilidade de me provocar por estar em um lugar privilegiado, por estar nesse lugar exterior do qual consegue enxergar coisas a meu respeito que eu mesma não consigo enxergar. A idéia de formação que desenvolvo neste trabalho passa, necessariamente, por pensarmos no *outro* como provocação, como alguém que provoca(ação), provoca-ação. Provoca uma ação. E qual seria essa ação?

Para tentar problematizar essa ação decido buscar pistas nas falas das professoras:

FT110 - Conversa com a professora Ítala, 19 de maio de 2005.
--

É muito legal você ver como o outro colega trabalha, como é que ele intervém, **para você analisar sua própria intervenção...**

FT109 - Conversa com a professora Clarice, 17 de março de 2005

E essa pessoa vem e diz, olha, isso aqui eu acho que não foi legal, isso aqui você não pensou, mas você podia ter feito por aqui... **Então eu acho que isso aí é fundamental alguém poder talvez ver e pensar... Seria uma segunda consciência, é aquilo que a gente não está conseguindo ver e nem tem tempo para depois retomar em casa, ... [...]** a troca no sentido de você ter visto coisas que eu, como estava envolvida diretamente, não deu pra eu perceber e daí entrou o seu lado de observadora, de pesquisadora e **você conseguiu ver o que eu não estava vendo.**

E - e-mail encaminhado pela professora Mônica, 14 setembro de 2004.

Acabo de ler suas cartas... Estou emocionada. A dinâmica da escola e da vida acabam promovendo na gente um esquecimento daquilo que é significativo.

Eu tinha pouca, quase nenhuma lembrança dessas situações que você narra. Em alguns momentos, nem mesmo consegui fazer relação com o ocorrido, mas penso que - novamente - **esse olhar externo tenha muita importância para que eu me encontre nesse movimento...**

E - e-mail encaminhado pela professora Mônica, 22 de setembro de 2004.

Suas cartas têm-se mostrado muito importantes para mim.

Eu me comprometo em respondê-las, com certeza. Só que, no momento, ainda estou impedida pelo tempo. Mas, não deixarei de fazê-lo.

**Acho que essas cartas que possamos trocar ajudarão nessa construção conjunta do meu fazer educativo e da sua pesquisa.**

E - e-mail encaminhado pela professora Mônica, 09 de novembro de 2004.

Nós, às vezes, temos alguns mal entendidos por conta da comunicação - tanto da língua, como do tempo...

Algumas interpretações suas não contemplam a dinâmica do processo, porque você não o acompanha todos os dias... Mas isso não é buraco. **A pesquisa nunca dá conta da realidade! Ela pode, quando muito, interpretar um ou outro aspecto. Nem por isso deixa de ser importante, de ampliar nossas possibilidades de ler o próprio trabalho.**

Eis as provoca-*ações* despertadas a partir da relação com o *outro* que apareceram nas falas das professoras: “analisar sua própria intervenção“, “segunda consciência”, “você conseguiu ver o que eu não estava vendo”, “mas penso que - novamente - esse olhar externo tenha muita importância para que eu me encontre nesse movimento...”, “acho que essas cartas que possamos trocar ajudarão nessa construção conjunta do meu fazer educativo e da sua pesquisa”, “de ampliar nossas possibilidades de ler o próprio trabalho”.

Assim, penso que a formação pode ser discutida como uma relação de *provoca-ação* que possibilita o retorno sobre nós mesmos, onde o *outro* aparece como desencadeador desse processo, o outro sendo, neste caso, uma professora, uma pesquisadora.

Retomo as falas das professoras que apresentei como pistas: o *outro* me provoca para “ler o próprio trabalho”; o *outro* me provoca para poder construir o “fazer educativo”; o *outro* me provoca para “analisar a própria prática”; o *outro* me provoca sendo a “segunda consciência”; o *outro* me provoca para “me encontrar”. É a partir da existência do *outro*, da relação que estabeleço com o *outro*, da interlocução e diálogo que estabeleço com o *outro* que vou em busca de mim mesmo, que vou ao meu reencontro, e é esse processo de me encontrar com os *outros* e o de me reencontrar comigo e com todos os *outros* sujeitos que estão dentro de mim, que me possibilitam o processo de formação. Assim, o diálogo segundo uma perspectiva bakhtiniana também se materializa com todos esses *outros* que estão presentes ainda quando ausentes. Essas pistas mostram as *provoca-ações* que mobilizaram as professoras para retornarem sobre elas mesmas.

Na tentativa de compreender o processo de formação como uma relação de *provoca-ação*, vou em busca dos meus *outros*, dos *outros* que têm me provocado. Dialogo com Bakhtin (1993), Geraldi (2005) e Larrosa (1996, 2006) para pensar na relação alteridade-provoca-ação-formação, o que tem me cativado e envolvido desde que cheguei à escola para o desenvolvimento da pesquisa.

## **5.2 Formação: caminho de ida e de volta.**

Para compreender a questão da formação a partir de Bakhtin (1993), considero importante lembrar que, para o autor, todo ato (ação histórica real) que se pratica é bifronte, porque articula dois mundos, o da vida e o da cultura. O mundo da vida é o espaço dos atos. Existe algo no ato que é realizado para que um objetivo possa ser alcançado, mas que, feito o ato, aquilo a ser alcançado permanece porque ressurgue como outro, ou seja, ao viver/experienciar o ato, é possível perceber o que, no ato, é realizado (mundo da vida) e o que vai ser alcançado, ainda, a partir do que esse ato abriu como possibilidade (mundo da cultura).

Segundo Bakhtin (1993), todo ato<sup>139</sup> é ético, sendo um ato responsável duplamente pois somos responsáveis pelos nossos atos e também nossos atos dizem de nossa responsabilidade em relação ao *outro*. Todo ato que eu pratico responde a outros atos (anteriores), é uma resposta aos que me antecederam e abre outros atos futuros porque haverá uma resposta dos outros que vão me suceder, ou seja, o ato define-se na concretude e também ele mesmo se abre. Em função dessa abertura, o autor considera que, todo ato, além de ser ético, também é estético. Um ato é ético porque ele mesmo não acaba em si próprio, já que nossa ação está aberta a outras respostas; mas o ato é também estético porque lhe damos um acabamento, um suposto fim que se abre para o *outro* em sua resposta. Este acabamento só pode ser estético porque o fim que lhe damos resulta de nosso deslocamento para o futuro - a ser alcançado - lugar a partir do qual dispomos de um excedente de visão que permite o acabamento (que obviamente não se confunde com o fechamento de sentidos ou mesmo das ações).

E é justamente nesse ponto que pretendo dialogar com a questão da estética a partir de uma perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin (1993), a reflexão estética da vida viva não é, por princípio, a auto-reflexão da vida em movimento, da vida em sua real vivacidade, visto que ela pressupõe um outro sujeito, um sujeito da empatia, um sujeito situado do lado de fora dos limites dessa vida.

Um momento essencial (ainda que não o único) da contemplação estética é a identificação (empatia) com um objeto individual da visão — vê-lo de dentro de sua própria essência. Esse momento de empatia é sempre seguido pelo momento de objetivação, isto é, colocar-se *do lado de fora* da individualidade percebida pela empatia, um separar-se do objeto, um *retorno* a si mesmo (p. 15).

Quando essa consciência volta para si mesma, segundo Bakhtin, “dá forma, de seu próprio lugar, à individualidade captada de dentro, isto é, enforma-a esteticamente como uma individualidade unitária, íntegra e qualitativamente original” (p. 15).

Ainda segundo Bakhtin (1993), todos esses momentos estéticos têm significado e são realizados por quem se identifica, que está situado do lado de fora dos limites daquela individualidade, através do ato de formar e objetivar a matéria cega obtida pela empatia.

Mas Bakhtin (1993) nos adverte:

---

<sup>139</sup> Agradeço ao professor João Wanderley Geraldi pelos esclarecimentos e contribuições em relação à questão ética e estética do ato desde uma perspectiva bakhtiniana.

não se deve pensar, é claro, que o momento de pura empatia é seguido cronologicamente pelo momento de objetivação, pelo momento de formação. Na realidade, ambos os momentos são inseparáveis. A empatia pura é um momento abstrato do ato unitário da atividade estética, e não deveria ser pensada como um período temporal; os momentos de empatia e de objetivação interpenetram-se mutuamente (p. 15).

O jogo estético, ou seja, a contemplação estética do objeto, implica um processo de empatia e objetivação-formação. Após a minha contemplação do objeto, é preciso que eu retorne sobre mim mesma e esse retorno implica entrar em um processo de objetivação-formação. Esse retornar sobre mim mesma é o momento de dar um sentido a essa contemplação estética, o que significa dar uma possível compreensão do *outro*, a partir do ato, no mundo da cultura.

Nesse jogo estético, vivemos e experienciamos a beleza do *outro* que estamos contemplando. Na escola, nesse jogo estético de empatia e objetivação-formação, foi possível que a pesquisadora contemplasse as professoras, que as professoras contemplassem a pesquisadora e que as professoras contemplassem suas colegas, professoras. Em todos esse jogos estéticos, ao sair do mundo da empatia, fomos indo para o mundo da objetivação-formação, no mundo da cultura, o que significa a interpretação possível que cada uma de nós deu para essa contemplação estética, dando para o *outro* um acabamento estético a partir do nosso lugar, exterior, único, singular.

Por que Bakhtin fala em matéria cega? Penso que, no momento da empatia, essa matéria da qual nos fala Bakhtin é imperceptível. Essa matéria só toma corpo e densidade quando se forma e me/nos forma, no momento em que produz sentidos (produtos) no mundo da cultura.

Mas, segundo Bakhtin, (1993), “eu me identifico *ativamente* com uma individualidade e, conseqüentemente, eu não me perco completamente, nem perco meu lugar único do lado de fora dela, sequer por um momento” (p. 15). Assim, não é o objeto que toma posse de mim como alguém passivo, pelo contrário, sou eu que me identifico *ativamente* com o objeto:

criar empatia é um ato *meu*, e apenas isso constitui sua produtividade e novidade. A empatia realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo, antes do ato de identificação, e através dessa alguma coisa realizada o Ser-evento é enriquecido (isto é, ele não permanece igual a ele mesmo)” (p. 15-16).

Como aponta Geraldi (2005), “sempre regressamos a nós mesmos: depois da contemplação estética, depois do encontro com o outro. Sem este retorno, a relação com a alteridade seria alienação no outro”, ou seja, retornar sobre nós mesmos implica desenvolver uma atividade que passa necessariamente pela possibilidade de explicitar uma nova enunciação a partir das palavras do *outro*. As palavras do *outro* “ecoam” em nós, e nós refletimos a partir desse “eco”, dessa voz que ganha força dentro de nós e para a qual precisamos enunciar uma palavra outra. Como aponta Geraldi (2005)

O importante a salientar aqui é que há uma reelaboração e esta depende da atividade que realiza cada sujeito com suas contrapalavras, isto é, com as palavras de que dispõe como se fora seu arsenal, seu conjunto de meios com que cria as compreensões de cada situação específica, o que lhe exige um trânsito entre o geral e o particular (p. 111).

Destaco, aqui, as considerações de Bakhtin (1993) quando aponta a relação entre empatia estética e compreensão do *outro*:

A empatia estética (isto é, não a pura empatia em que alguém se perde, mas a empatia que objetiva) não pode fornecer o conhecimento do Ser único em sua eventicidade; pode fornecer apenas uma visão estética do Ser que está localizada do lado de fora do sujeito (e do próprio sujeito localizado do lado de fora de sua auto-atividade, isto é, em sua passividade). Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo (p. 17-18).

Importa dizer que, podemos compreender o *outro* quando assumimos a responsabilidade de nosso ato, o que implica que conseguimos ter compreensões possíveis em relação ao *outro* ao dizermos de nossa responsabilidade com o *outro*, quando essa compreensão surge a partir da relação por nós estabelecida.

Na busca por ampliar a compreensão da formação como uma relação de provocação para com o *outro*, retomo à questão da experiência a partir de Larrosa (2006), já que o autor traz contribuições para pensar na experiência a partir de três princípios: subjetividade, reflexividade e transformação. Na discussão a partir desses três princípios pretendo ter uma compreensão maior da questão da formação.

Larrosa (2006) considera que a experiência supõe o “princípio de subjetividade”: o lugar da experiência é o sujeito, a experiência é sempre subjetiva. O sujeito da experiência

é capaz de “dejar que algo *le* pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto” (p. 4).

Assim como Bakhtin (1993) e Geraldi (2005), Larrosa (2006) mostra também um movimento. A experiência supõe o “princípio de reflexividade”, considerando que a experiência é o “que me passa”, sendo o me um pronome reflexivo. Nesse sentido, a experiência supõe um movimento de ida e volta: De ida, porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de nós mesmos, de saída para fora (ex/puesto), um movimento que vá ao encontro do que se passa, ao encontro do acontecimento; de volta, porque a experiência supõe que esse acontecimento tem um efeito em mim, no que eu sou, no que penso, no que sinto, no que sei, no que quero etc.

Enfim, a experiência supõe mais um princípio, “o princípio de transformação”, o que supõe um sujeito sensível, vulnerável e exposto, um sujeito aberto à sua própria transformação. Transformação do quê? Larrosa (2006) nos diz: transformação de suas palavras, de suas idéias, de seus sentimentos, de suas representações etc. O sujeito da experiência faz a experiência de algo, mas, principalmente, a experiência de sua própria transformação. Nesse sentido, a experiência realmente me forma e me transforma. Para Larrosa, há uma relação constitutiva entre a idéia de experiência e a idéia de formação. Assim, o resultado da experiência é a formação ou a transformação do sujeito da experiência.

Como aponta Larrosa (2006):

De ahí que el sujeto de la formación<sup>140</sup> no sea el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos aprendizaje en un sentido

---

<sup>140</sup> Para fazer uma distinção entre o sujeito da aprendizagem, da educação e da formação apontadas por Larrosa (2006), trago as considerações de Beillerot (1996) que podem nos ajudar nessa compreensão. Segundo o autor, a noção de formação tem três sentidos no uso social:

**a)** Desde o século XIX a formação ficou associada à **formação prática** (formação de operários e formação profissional). **b)** Desde o século XVIII, desde os jesuítas, fala-se em formação do espírito (ex., o latim, considerado como formação para o espírito, para o rigor e para o raciocínio. Outro sentido: continuando com os jesuítas, eles tinham costume de pintar os corredores dos colégios com pinturas que representavam enigmas e que os alunos tinham que decodificar, isso para aprender a cultura da classe, mas também para **aprender uma forma de pensamento**. Para Beillerot, a formação do espírito também implicava uma formação profissional, já que tendo adquirido as aptidões para desenvolver o raciocínio, tinham condições de se converter em médicos, advogados, etc. **c)** A formação é a formação de uma vida, no sentido experiencial. Segundo o autor, esta concepção é muito ilustrativa na cultura européia pelo que se chama de **novela de formação**: “donde finalmente son las tribulaciones de la vida, as viscicitudes meditadas, analizadas, pensadas, lo que constituye la formación. Y hasta tendríamos que decir que eso es la vida misma” (p. 22). Quando Beillerot fala em novela de formação, são referenciadas as obras de Goethe.

cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia (p. 4).

Quais as relações entre o jogo estético proposto por Bakhtin (empatia, objetivação-formação, enriquecimento) e o jogo proposto por Larrosa (exteriorização, afetação, formação, transformação)? Resgato aqui que o retorno sobre nós mesmos, segundo os dois autores, supõe uma mudança no sujeito que ativamente assume um lugar exterior para contemplar o *outro*, para contemplar o acontecimento. Em ambos os casos enfatiza-se a mudança, seja porque o sujeito sai dessa relação “enriquecido (isto é, ele não permanece igual a ele mesmo)” (BAKHTIN, 1993, p.16), ou porque o sujeito, a partir de sua experiência, formou-se ou se transformou (LARROSA, 2006).

Ainda acredito que a idéia de formação como uma relação de provoca-*ação* esteja ligada à idéia de pensar a “formação como leitura” que traz Larrosa (1996). Quando o autor aponta a “formação como leitura”, sugere-nos pensar na formação como um tipo particular de relação, “como uma relação hermenêutica, como uma relação de produção de sentido”.

tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção. É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor, quisessem nos dizer alguma coisa. E a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação (1996, p. 137).

Segundo Larrosa (1996), ao pensarmos “na formação como leitura”, o importante não é o texto senão a relação com o texto, tendo como condição essencial que essa relação não seja de apropriação, e sim de escuta, ou seja, o *outro* tem que permanecer como *outro* e não como “*outro* eu”, ou como “*outro* a partir de mim mesmo”.

na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. O *outro*, enquanto *outro*, é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma em direção a si mesmo (1996, p. 138).

Assim, o jogo proposto a partir dos encontros na escola entre professora-pesquisadora, pesquisadora-professora, professora-professora, levou-nos à contemplação

---

estética do *outro*, não para nos perdermos no *outro* (alienação) mas para, após a contemplação deles, retornar a nós mesmos, na busca dessa matéria cega que, tomando corpo, possibilita a produção de novos sentidos que possibilitaram a nossa (trans)formação. Tais sentidos mostram nossa experiência a partir do encontro com o *outro* pelo qual eu sou responsável, lembrando que essa (trans)formação só foi possível quando, ao contemplar o *outro*, assumimos a responsabilidade em relação a esse *outro*, já que essa (trans)formação tem materialidade só quando relacionada ao encontro com um *outro*.

## Capítulo 7

### No encontro com os alunos e as alunas.

“O que humaniza o olho do homem  
é a humanidade do objeto”.  
Valdemir Miotello

Como já sinalizei anteriormente, a constituição do GAP possibilitou que as professoras assumissem a co-responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos e alunas das 1as. e 2as. séries. Como olhar para essas crianças que participariam do GAP? Busco pistas a partir do TDC (2003) para compreender o movimento posterior no GA, que evidenciou uma reflexão em relação a esses *outros* e essas *outras* da Pedagogia, mostrando a busca do acolhimento e hospitalidade na escola, apontando a importância de olhar esses alunos e alunas com um *olhar singular de pesquisadora* dentro desse Grupo e trazendo, também, como pano de fundo, a possibilidade de repensar o sentido de avaliar.

#### 1. Crianças difíceis?

CP1- Caderno da pesquisadora TDC, 04 de setembro de 2003.

Iniciou-se uma discussão sobre um tema apontado por Adriana como “Crianças difíceis”. Na pauta do dia escrita na lousa apareceu: “Crianças difíceis, (concepções e procedimentos)/ propostas”. A motivação para trazer essas questões no espaço do TDC surgiu a partir de conversas que Adriana manteve com três professoras que tinham conversado com ela sobre a mesma questão, uma preocupação especial com algumas crianças. Essas professoras eram: Andréa, Amanda (Educação. Especial) e Mônica. Nesse dia, Adriana apontou para o grupo: “Nós precisamos fazer alguma coisa”. Assim, Adriana foi escrevendo na lousa:

O que é o aluno difícil para cada uma de nós? Qual é a minha dificuldade em lidar com esta criança? Do que preciso? Qual é a retaguarda que a escola me dá? Escola-direção-espaço de autoridade, de punição? Nossas dificuldades: lidar com procedimentos inadequados.

As professoras presentes foram explicitando quais eram, para elas, os procedimentos inadequados dos alunos: agressividade, falta de limites, desrespeito às regras, chutar, bater, cortar a camisa do colega, abaixar a calça, passar a mão na bunda, gritos, furtos, aluno inconveniente, mentira, fofoca, subir na árvore, arrastar cadeiras, discriminação entre crianças, xingar a mãe, chiclete.

Para iniciar essa problematização, Adriana disse que poderíamos encontrar as causas das situações explicitadas pelas professoras, “na relação criança-família, na história de cada um, na organização escolar e pedagógica”.

A professora Rosa disse algo, nesse momento, que me chamou muito a atenção, “eu sou educadora de todas”. A fala dessa professora estava indicando que ela se importava com todas as crianças da escola e não só com as crianças que estavam na sua turma. Por que ela estaria indicando essa questão? Sua fala fazia referência ao momento do recreio, um momento no qual vários alunos e alunas da escola se encontram e é justamente nesse espaço que todas as professoras têm possibilidades de estar com alunos e alunas de outras turmas e, então, sentir-se responsáveis por todos eles. Adriana entregou um texto<sup>141</sup> a cada uma de nós, o qual fazia referência à problematização que estava sendo considerada no grupo. A professora que fez o registro no caderno do TDC desse dia apontou no final: “A discussão é de interesse geral e continuará em outro TDC”.

CP1- Caderno da pesquisadora TDC, 25 de setembro de 2003.  
Foi indicada como uma das pautas do dia a “retomada da discussão sobre ‘essas nossas crianças’”. Nesse dia foi considerada a necessidade de formar um Grupo de Estudo que levasse em consideração a questão de olhar “essas crianças difíceis”. Adriana lembrou que tínhamos combinado “pensar nessas coisas, por que nos incomodam, que coisas nos incomodam, de onde vieram essas dificuldades?”. Ela apontou as possíveis causas: família/social; eu/formação; organização escolar (escola, aula). Adriana perguntou: “Como é que eu lido com essas diferenças?”. Chamou-me a atenção que agora estava aparecendo “eu/formação”. Fizemos um trabalho em pequenos grupos para reorganizar as atitudes apontadas pelas professoras dias atrás e que diziam dos “procedimentos inadequados”, com o objetivo de classificá-las. Não deu tempo para ler o que cada grupo tinha feito. Adriana definiu que, no próximo TDC, iríamos analisar os trabalhos dos grupos. Ela entregou-nos um outro texto<sup>142</sup> para ler.

No TDC do dia 2 de outubro, foi colocada como pauta do dia, mais uma vez, “Essas crianças difíceis”. O horário do TDC, pela dinâmica da escola (com um turbilhão de acontecimentos), nem sempre dava conta das pautas estabelecidas no início da reunião e, nesse dia, a questão das “crianças difíceis” não foi retomada.

Por que será que um tema que tanto nos preocupa como professoras ao mesmo tempo é um tema do qual fugimos pois não se reivindicamos um *espaçotempo* para que a discussão aconteça? Penso que a questão das crianças difíceis tem relação com a heterogeneidade presente na sala de aula/escola, tanto que um dos textos socializados por Adriana traz essa discussão. Cortesão<sup>143</sup> (1999) pergunta quais as razões que estão como pano de fundo do sistema para que ele seja “tão pouco aberto ou mesmo hostil aos

---

<sup>141</sup> Ver Anexo I, T15.1

<sup>142</sup> Ver Anexo I, T15.2

<sup>143</sup> Texto sugerido pelo professor Dario Fiorentini.

problemas relacionados com a heterogeneidade na sala de aula?” (p. 2). A mesma aponta uma possível resposta:

Talvez em parte porque a consciência da heterogeneidade dos alunos assusta e incomoda, por ser uma fonte de desafio a que é difícil (e trabalhoso) dar resposta, talvez porque todos nós fomos socializados, desde há longos anos, a olhar os alunos, como “devendo” ser, todos idênticos (em termos de comportamentos e saberes) (p.5).

Foram esses os primeiros indícios que encontrei e que fazem referência às dificuldades sentidas pelas professoras em relação a algumas crianças que eram motivo de preocupação para elas. A discussão não foi aprofundada nesse momento, não apareceram nos diálogos questões relacionadas à aprendizagem das crianças, nem às dificuldades enfrentadas pelas professoras no processo de ensino. Não foi dito nesses encontros, se “as crianças difíceis” apontadas por essas professoras inquietavam-nas pelos procedimentos inadequados ou por outras questões, e eu, naquele momento, também não perguntei.

Homogeneidade, heterogeneidade, ser idênticos, diferenças... Essas são algumas pistas para começar a pensar quando as discussões levam-nos a considerar os outros e as outras da Pedagogia.

## **2. O Outro e a Outra da Pedagogia.**

Como diz Nuria Pérez de Lara (2006a), o *outro* e a *outra* da Pedagogia são aqueles alunos e alunas que, com os seus modos de ser, de se mover, de olhar, de ouvir, de se expressar, enfrentam a metodologia, a didática e a sua concepção da relação educativa em forma de problema:

En definitiva, el Otro de la Pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque **hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas** (2006a, p. 3, destaques meus).

Trago a questão das “crianças difíceis”, desses *outros* e *outras* da Pedagogia, para evidenciar que o movimento gerado a partir do GA foi uma tentativa de pensar juntas para encontrar estratégias que permitissem atingir todas as crianças. Trago a voz da professora Ítala já que, em uma conversa que mantive com ela, mostrou essa preocupação:

FT110 - Conversa com a professora Ítala, 19 de maio de 2005.

Ítala: E com aquele texto<sup>144</sup> que você me deu, ainda fiquei pensando, eu comecei a questionar, mas porque eu estou dando essa atividade e não aquela. Porque tem uma hora em que você fica assim na busca de todos os caminhos para ver se alcança essa criança e até caminhos de que eu discordo. [...]

Mas eu quero chegar lá, mas será que com esse caminho, já que eu fui para aquele e ele não conseguiu, será que com esse ele vai?

Laura: Você fez esse caminho que não corresponderia a sua teoria, vamos falar...?

Ítala: Estou fazendo, infelizmente. Infelizmente, por um lado, porque está indo contra aquilo em que eu acredito, mas está dando resultado para algumas crianças. Então eles estão **colocando em xeque** aquilo em que eu acredito... E ao mesmo tempo eu me pergunto: será que não está alcançando porque eu estou fornecendo justamente esse leque, porque concomitante com aquilo em que eu acredito tenho introduzido atividades em que eu não acredito, em que eu não acreditava?

A questão do “atingir” as crianças foi uma preocupação constante das professoras e, nesse sentido, foi criado o Grupo de Apoio. Já iniciado o GAP, começaram a aparecer, nos encontros do GA, algumas colocações relacionadas à questão do “atingir” as crianças e de como as crianças começavam a se experimentar em outras situações, dentro do espaço do GAP.

CE5 – Caderno escola GA, 22 de março de 2005, registro feito por Adriana.

Ainda sobre Luciano, fomos elaborando suspeitas sobre o que ele já sabe ou não, sobre a necessidade de um acompanhamento mais próximo no Grupo de Apoio e sobre as dificuldades da professora em atender esses casos específicos na sala de aula, com outros alunos e outras demandas. Uma questão: como é que a gente “toca”, sensibiliza determinadas crianças?

CE5 – Caderno escola GA, 07 de abril de 2005, registro de Adriana.

Observei brilho nos olhos de algumas [*professoras*] que, ao relatar, vibravam com a possibilidade de observar que estes alunos têm vivenciado outros “papéis” no grupo. Hoje, os “mais lentos” chamam a atenção de outros que ainda não se encontram em seu estágio; hoje, alguns “mais lentos” falam de um outro lugar que nunca provaram antes: o lugar daqueles que sabem e que, por isso, podem até ensinar...

Mas, junto a essa vibração, havia muita apreensão no ar: “o tempo corre, e os meninos ainda não chegaram onde queremos”.

Nesse momento, tentei apontar ao grupo que o grande avanço que percebi são os elementos que trazem as professoras a partir da possibilidade de olhar estas crianças mais de perto e o quão enriquecedor é este processo de troca de olhares sobre uma mesma criança.

---

<sup>144</sup> Ver Anexo I, T13.1.

O GAP fez que os alunos e alunas tivessem outras vivências em relação à sua aprendizagem. Segundo consideraram as professoras, os avanços das crianças foram muito significativos.

CE5 – Caderno escola GA, 14 de abril de 2005, registro de Andréa.  
Voltando às discussões ocorridas, Ítala e Cidinha fizeram colocações a respeito de Aléxis, Luiz, Marcos – atendidos no Grupo de Apoio: perceberam-se não somente mudanças em relação à apropriação do conhecimento, mas inclusive em sala de aula, houve mudança comportamental. [...] Em vários momentos das trocas desse encontro, reportamo-nos ao Grupo de Apoio em que descobrimos crianças que lêem e escrevem mas que, em sala de aula, junto ao seu grupo/série não acompanham as atividades porque seu “tempo” é outro.

Houve um episódio, com um dos alunos que participava do GAP, que me chamou a atenção. Os relatos das professoras evidenciaram que um aluno repetente da 2a. série, Luciano, que participava do GAP, não só começou a chegar “arrumado e perfumado” a esses encontros, como também começou a ter alguns avanços na sua aprendizagem, o que fez que as professoras apontassem aspectos positivos em relação à sua “auto-estima”. Segundo a professora Ítala, ele mostrava “autonomia” no Grupo de Apoio. Começavam a aparecer algumas pistas.

Por outro lado, Cidinha, professora daquele aluno, comentou que, na sala de aula, com 35 alunos, ela não tinha percebido nenhuma mudança, pois ele não fazia as atividades, “não produzia”, “não tinha autonomia”, sendo seu desempenho na sala de aula bem diferente daquele apresentado no Grupo de Apoio. O que faz a diferença no trabalho em um pequeno grupo tanto para os alunos como para as professoras? Por que esse aluno “não se sente confortável no espaço da sala de aula”? Que restrições tem a sala de aula do jeito que é?

Possível resposta à minha pergunta:

CE5 – Caderno escola GA, 12 de maio de 2005, registro de Laura  
Cidinha fala da lentidão no Grupo de Apoio, “é outro tempo”, “na sala o grupo atropela, os bons são um grupo maior e atropelam”.

Encaminhei, na época, uma carta para todas as participantes do GA, da qual escolhi um fragmento:

C6 - Carta para o GA, 20 de maio de 2005.  
Por outro lado faço uma leitura das falas que vocês colocam em relação ao Grupo de Apoio, das quais gostaria de explicitar algumas questões:

\* sobre o tempo: a necessidade de algumas crianças precisaram de mais tempo para a sua aprendizagem.

\* sobre a organização do Grupo de Apoio e seus aspectos positivos: os distintos olhares das colegas sobre o mesmo aluno. O trabalho em pequenos grupos, a intervenção diferente dada pelas singularidades de cada uma de vocês frente aos diferentes alunos (quando não dá com uma de vocês, consegue a outra).

\* A melhoria da auto-estima de alguns alunos (Luciano) no Grupo de Apoio, vocês falaram que até ele chega mais cheiroso, penteado<sup>145</sup>: o que tem esse grupo pequeno que faz mudar esse comportamento desse menino? Acho que por aí tem que continuar a nossa leitura. O que tem de positivo esse pequeno grupo? O que faz a diferença no trabalho em um pequeno grupo tanto para os alunos como para as professoras? Acho importante continuar levantando hipóteses sobre esse pequeno grupo.

\* Por outro lado, na contramão, aparece o mesmo Luciano que, dentro da sala de aula com 35 alunos, não consegue, segundo a minha opinião, “achar o seu lugar”. Eu pergunto: por que o espaço da sala de aula não permite que algumas crianças tenham o “seu lugar”? Por que eles “não se sentem confortáveis no espaço da sala de aula”? Que limitações tem a sala de aula do jeito que é? Acho que Luciano é o menino que efetivamente nos mostra essas diferenças, nos mostra as contradições.

Quais as contradições que Luciano estava evidenciando a partir do seu *serestar* aluno da escola? O que esse *outro* da Pedagogia está indicando/apontando para discutirmos? Trago para problematizar as questões (im)postas na escola e que dizem de sua configuração e estrutura para pensarmos nas contradições.

### **3. O acolhimento e a hospitalidade: ter um lugar na escola.**

Gimeno Sacristán (1997) aponta que a escola foi configurada, tanto na sua ideologia como nos seus modos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação<sup>146</sup> dentro da cultura dominante, e, como tal não consegue acolher e dar expressão às singularidades. Os alunos e alunas não conseguem se adaptar aos modos em que o conhecimento é oferecido e também às condutas que deles se esperam. O autor aponta que são múltiplos os fatores que contribuem para a taylorização e homogeneização dos tratamentos pedagógicos<sup>147</sup>.

---

<sup>145</sup>Minha memória falava em “cheiroso e penteado”, no caderno do GA apareceu “arrumado e perfumado”.

<sup>146</sup> Para ampliar essa discussão ver CHALUH (2002, 2006).

<sup>147</sup> Gimeno Sacristán aponta para: estrutura organizacional do sistema educativo e das instituições que gradua as aprendizagens a serem transmitidas; a ordenação do currículo adotando tempos próprios para cada tipo de conteúdo; o controle interno/externo dos conteúdos, fazendo que os professores imponham uma cultura de certa forma homogeneizada, e tipos/níveis de rendimentos padronizados; escassa variedade de espaços, estímulos e recursos culturais para a aprendizagem, usando fontes uniformizadas de informação.

Na mesma linha, Cortesão (1999) lembra que, após ter sido justificado que o insucesso dos alunos e alunas tinha a ver com o ambiente sociocultural “desfavorecido” e no qual estavam inseridos, passou-se a pensar na responsabilidade que a própria escola tinha perante aqueles processos.

É que a escola oferece, habitualmente um tipo único de processo de ensino, mesmo que a população escolar seja bem heterogênea quanto às origens sociais, geográficas, étnicas etc... A escola, a educação, constrói-se e funciona habitualmente para o “aluno-tipo” para o “cliente-ideal” pelo que a presença, a participação de grupos com comportamentos diferentes é por vezes muito perturbadora do seu funcionamento (p. 4).

Ainda sobre Luciano e as contradições que ele evidenciou a partir de sua entrada no GAP, trago aqui a outra pergunta que não quer calar: por que o espaço da sala de aula não permite que algumas crianças tenham o ‘seu lugar’?

A questão de “ter um lugar” na sala de aula sempre me acompanhou quando professora. Como fazer para que cada um dos meus alunos e minhas alunas pudessem sentir/viver que eles e elas tinham um lugar na sala de aula?

Em outros momentos, durante um curso<sup>148</sup>, perguntei-me: “Ser é ter um lugar?”. Das leituras feitas nesse curso, retomei algumas questões que me inquietavam como professora na sala de aula e como pesquisadora e professora nessa escola.

Nesse espaço de formação virtual, encontrei-me com Mèlich (2006), que me provocou com algumas questões: somos corpo, somos finitos, estamos/somos em um tempo e em um espaço, somos uma trama, somos a partir de considerar uma situação, uma relação, somos um eu que inclui todos os outros eus (do passado e do presente), somos no presente com todas as ausências. Fiquei pensando com Mèlich na idéia do ser ...

Encontrei-me nesse espaço de formação com Nuria Pérez de Lara (2006a), que trazia a questão de “ter um lugar”:

ha habido siempre maestras y maestros, sobre todo maestras, que han sabido partir de sí en relación con los niños y las niñas que han representado a ese Otro de la Pedagogía, y que hacen, hicieron, de esa relación un encuentro que supiera acoger a cada uno y cada una en su singularidad, procurando un lugar en la escuela y un lugar en el mundo para sus alumnos y alumnas (p. 4).

---

<sup>148</sup> Retomei a discussão teórica sobre “ter um lugar”, fazendo o curso virtual “Experiência e alteridade em Educação”, promovido por FLACSO, Argentina (maio-agosto de 2006). Direção: Larrosa e Skliar.

Encontrei-me com Ricardo Forster (2006a) que, a partir das leituras de Derrida e Lévinas, fez-me pensar que não era só “oferecer um lugar”, mas também “fazer uso desse lugar”; assim, pensei na importância de “oferecer um lugar e efetivamente fazer uso desse lugar”.

E qual seria esse lugar? Talvez a idéia seja pensar na sala de aula como uma projeção, pensando que a sala de aula seja um lugar possível de ser assumido e vivido pelas crianças, dentro das letras da cidade, nossa sociedade.

O texto de Forster (2006a) trouxe a questão apontada por Lévinas<sup>149</sup>: o lugar do desumano não está no outro, senão que está neste lado da fronteira. É lá que se produz a inversão chave que nos traz Lévinas; “el lugar de lo deshumano, la inhumanidad del hombre, no está en el hambriento, no está en la viuda, en el huérfano, en el extranjero”. E eu acrescento, não está nos alunos e nas alunas que “fracassam” na escola.

Como aponta Skliar (2006)

Me dijeron tantas veces, me dijeron siempre: “esos gitanos son todos mentirosos, ladrones, machistas y fabuladores”. Me dijeron: “esos sordos tienen problemas de comunicación, son inmaduros intelectual y emocionalmente y, además, agresivos”. Me dijeron: “esos africanos son primitivos, perturbados y exóticos”. Me dijeron: “esos niños son revoltosos, engreídos, irresponsables y violentos”. Me dijeron: “esos indios son desconfiados”. Me dijeron: “esos adultos no aprenden nunca”. (Y a este breve texto podríamos llamarlo: “Sobre la inutilidad y la improcedencia de los adjetivos en la alteridad”) (p. 2).

Adriana também apontou para esse “me dijeron tantas veces” ao registrar no caderno a seguinte frase:

CE5 - Caderno escola GA, 22 de março de 2005, registro de Adriana.  
... vários relatos foram feitos sobre situações de relação entre as crianças e como os estereótipos sobre indisciplina muitas vezes nos impedem de olhar a realidade.

De que lado da fronteira estamos? Qual a nossa responsabilidade? Quem sabe a busca por nossa humanidade nos permita olhar para eles e elas com *outros* olhos. Como aponta Miotello (2006), o que humaniza o olho é a humanidade do objeto, e também é a leitura humana e subjetiva que fazemos dos outros, no caso, os alunos e alunas, quando estamos em interação com eles.

---

<sup>149</sup> Bárcena e Mèlich (2000) tratam da relação *educação e acolhimento* a partir de Emmanuel Lévinas.

A partir das questões apontadas aqui, fico pensando em como seria construir uma escola que assumisse o acolhimento/a hospitalidade como um valor. Como fazer para viabilizar, no mundo ético da escola, um mundo estético cuja memória do futuro seja o acolhimento/a hospitalidade? Esta é uma questão que, neste trabalho, por enquanto, atrevo-me apenas a apontar, pelas dificuldades que ela apresenta aos sujeitos que estão e fazem a escola cotidianamente.

Trago para a discussão alguns apontamentos sobre o acolhimento e a hospitalidade. Pérez de Lara (2006b) pergunta-se o que é que acontece quando chegam alunos e alunas imigrantes nas escolas: será que a cultura deles é considerada na escola?

Que el Otro (las otras, los otros) siempre ha estado ahí, es una frase que me hace preguntarme por qué en nuestras escuelas el niño o la niña inmigrante son unos recién llegados que llegan tarde<sup>150</sup> a nuestras clases; pues llegan tarde porque no llegan a principio de curso o porque no llegan en el momento de aprender a leer sino cuando los demás ya saben; o llegan tarde porque su edad parece haber corrido más que los conocimientos señalados en el currículum para sus años; o llegan tarde, quizás, porque sus padres no pudieron tomar con ellos los lujosos trenes de alta velocidad para llegar a tiempo (p. 9).

Na mesma linha, e discutindo sobre os alunos que são imigrantes, Cortesão (1999) aponta:

cada um destes grupos de crianças é detentor de saberes, de tradições específicas que os outros grupos não têm. [...] Não pode portanto deixar de se pensar como será enriquecedor para todos o que o “outro-diferente”, em vez de ser considerado estranho ou ignorante, seja lido como alguém que tem muito a desvendar para os restantes elementos do grupo, que tem uma contribuição própria para a resolução de questões de aprendizagem com que se defrontam.

Lembro que Forster (2006a) afirmava que temos que abrir a casa-escola aos alunos e alunas, oferecer um lugar para que eles e elas façam uso desse lugar.

Será que podemos pensar no acolhimento/na hospitalidade apontados por Pérez de Lara, Forster, e Cortesão, também na relação com essas “crianças difíceis”, ou com essas “crianças que sempre chegam tarde”, ou que chegam em “outros tempos” que não os estabelecidos pela escola?

E penso novamente no mundo ético e no mundo estético da escola, tendo como memória do futuro o acolhimento/a hospitalidade. Como construir uma escola que assuma

---

<sup>150</sup>Pérez de Lara aponta que a idéia de “llegar tarde” [*chegar tarde*] foi sugerida por Skliar.

o acolhimento/a hospitalidade como um valor? Vou procurar pistas nos encontros com as professoras em busca de um sentido possível que esse valor possa ter assumido nos encontros do GA. Como pensar no acolhimento/na hospitalidade também em relação à formação das professoras, à formação com o *outro*?

FT1 – Fita GA, 28 de abril de 2004.

Mônica: Criar sentidos para eles daquilo que a gente está fazendo, por que eles precisam entender aquilo que a gente está passando, como que eu vou capturar? Eu não consigo capturá-los para eles entenderem o porquê das coisas que estou fazendo. Meu jeito de trabalhar não está fazendo sentido para eles. [...], eu pressuponho que eu não posso ser aquela que vai só levar os conteúdos, e que eu tenho que facilitar que essas crianças desenvolvam outras habilidades além daquelas de copiar ou de fazer o exercício [...] Uma coisa com que eu bati de frente desde o começo do ano e que estou trabalhando até agora é a questão dos valores do grupo, eu acho que começou a ter sentido [...] está rendendo o trabalho de valores que estou fazendo no grupo.

CE5 - GA, 14 de abril de 2005, registro de Andréa.

Em vários momentos das trocas desse encontro, reportamo-nos ao Grupo de Apoio em que descobrimos crianças que lêem e escrevem, mas que em sala de aula, junto a seu grupo/série, não acompanham as atividades porque seu “tempo” é outro.[...]

A partir disso, de outras discussões desse encontro, de outros encontros anteriores, e até de momentos do ano passado, começamos a sonhar..., a sonhar com uma escola organizada de uma outra maneira onde, por exemplo, as diferentes necessidades, os diferentes níveis pudessem ser trabalhados; onde a reclassificação pudesse ser uma prática não apenas num momento específico de início de ano, mas ao longo do processo.

FT 53 - Fita GA , 20 de outubro de 2005.

Ítala: O que é que vamos oferecer, diferente daquilo que ele já vive? [*falando das condições de vida de algumas crianças*].

Cidinha: Porque você tem, às vezes, ate você vem, como disse minha amiga, “com o coração alegre” aí você entra já tem que falar “senta aqui” [...] Aí eu vou usar uma metodologia, mais baseada em tal, [...] estou ficando cada vez mais culta, mais sábia, mais a, a, a, e?

Ítala: Para mim mesma?

Cidinha: Para mim mesma? E como é que estou melhorando a vida dessas criaturas?

Algumas pistas para pensarmos numa escola que tenha como memória do futuro o acolhimento/a hospitalidade: professoras comprometidas com o seu trabalho; professoras que assumem um lugar dentro da escola; professoras com sensibilidade para se olhar e olhar para as próprias limitações e as limitações que as escola (im)põe; professoras que apostam na relação que estabelecem com os seus alunos; professoras que têm a coragem de colocar para seus pares, no grupo, as suas fraquezas e dificuldades; professoras que

percebem que o mais importante não é ter “conhecimentos”, fazer leituras e ficar “mais sabidas” se isso não possibilita uma mudança na prática intelectual de seus alunos; professoras que compreendem que seus problemas são comuns e que, juntas, procuram saídas aos conflitos enfrentados; professoras que estão preocupadas em encontrar um sentido naquilo que fazem; professoras que procuram que a escola tenha um sentido para os seus alunos e suas alunas. Talvez falar em acolhimento/hospitalidade implica necessariamente procurar o sentido que tem a escola para todos aqueles que, de alguma maneira, participam da sua construção.

Considero muito pertinente, neste momento, trazer a questão apontada por Charlot (2002),

Eu gostaria que vocês tentassem me responder às três questões: para um professor, qual é o sentido de ir à escola? Qual é o sentido de ensinar? Qual é o sentido de tentar ajudar os jovens a aprender e a compreender as coisas? [...] Acho que a questão “qual o sentido para um professor ir à escola a cada manhã?” é importantíssima. Que sentido faz para o professor ensinar coisas, ajudar os estudantes a aprender? São questões importantes, que devem ser abordadas num programa de formação de professores. O que eu estou fazendo neste mundo? (p. 108).

E retomando a questão da formação das professoras e sua relação com o acolhimento/a hospitalidade *da* e *na* escola, pergunto-me: para que nós, professoras, nos formamos juntas na escola? Qual o sentido da formação das professoras no *espaçotempo* do GA, dentro do contexto sóciopolítico dentro do qual estamos imersas. Pistas:

CE5 - Caderno GA, 09/06/05, registro de Andréa.

Adriana considera ser inconcebível deixar alunos “para trás”, pois nosso compromisso tem que ser o de atingirmos todos pois temos, como professor, um compromisso social.

CE5 - Caderno GA, 16/06/05, registro de Mônica.

É lembrado que nosso objetivo é o de atingir todos por termos, por profissão, um compromisso social com nossos alunos.

Compromisso social. Ainda não posso esquecer-me da frase da professora Cidinha: “estou ficando cada vez mais culta, mais sabia, mais a, a, a, e? Para mim mesma? E como é que estou melhorando a vida dessas criaturas?”.

E, com isso, não estou propondo pensarmos que a escola seja responsável pelas mudanças e transformações que teriam que acontecer na sociedade, mas gostaria de apontar

que, para que seja possível esse acolhimento/essa hospitalidade *na e da* escola, importa pensarmos na formação das professoras, no sentido apontado por Zeichner (2002). Para o autor, a formação do professor reflexivo não pode ser sustentada como um fim em si mesma, sem conexão com a produção de uma sociedade melhor para todas as crianças. Para isso, é importante que os professores reconheçam o modo como a estrutura das escolas controla seu trabalho e afeta o seu relacionamento com seus colegas, alunos e famílias. Assim, a formação reflexiva<sup>151</sup> do professor fomenta seu verdadeiro desenvolvimento quando estiver “ligada à luta por uma maior justiça social e se, de alguma forma, contribuir a uma diminuição do abismo na qualidade de educação disponibilizada aos estudantes com diferentes *backgrounds*” (p. 42).

Talvez o acolhimento/a hospitalidade na escola seja possível quando um grupo de professoras assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos; nesse sentido, aponto aqui que a constituição do GAP foi uma instância de acolhimento/hospitalidade na escola, criada a partir de um grupo de professoras, que têm deixado sua marca grifada (KRAMER, 2003) mostrando sua autoria. Talvez uma outra pista a considerar para pensarmos no mundo ético da escola cuja memória do futuro é o acolhimento/a hospitalidade, seja lembrarmos a potência, a *força* que a construção e a constituição de um Grupo têm: “grupo, enlace de subjetividades que potencializa aos sujeitos da enunciação a promoção de sua produção, autoria, formação”.

#### **4. O encontro entre as crianças: verificar a igualdade.**

Por que dizer do encontro entre as crianças? Será que, no Grupo de Apoio, elas vivenciaram outro tipo de encontro com os seus colegas de sala e com os outros colegas da escola? Quais os sentidos desse espaço para elas? Pareceria que foi um *espaçotempo* em que os alunos e as alunas começaram a se enxergar quando tiveram a possibilidade de enxergar seus colegas.

---

<sup>151</sup> Segundo Zeichner: “Um grande problema na formação de professores no mundo de hoje é que as ferramentas usadas para se desenvolver as capacidades reflexivas dos professores - pesquisa-ação, revistas científicas, estudos de casos, portfólios de ensino etc., são encaradas como fins em si mesmos, ao invés de meios para a realização dos propósitos que podem ser defendidos com base em valores educacionais e morais. Os formadores de professores precisam ser mais seletivos ao promover estas ferramentas de reflexão para evitar transparecer que as revistas científicas ou que a pesquisa-ação são boas em e por si mesmas”. (ZEICHNER, 2002, p. 46-47).

Das conversas que mantive com as professoras, surgiu um discurso que me chamou a atenção. Os alunos e as alunas que participavam do GAP precisavam de “um outro tempo” na escola para sua aprendizagem e esse *espaçotempo* estava legitimando que a individualidade de cada um, seu processo de aprendizagem fosse respeitado.

Também me chamou a atenção uma questão que não sei se poderia apontar como conflituosa: respeitar o “tempo” da criança e, simultaneamente, pretender, que elas “se igualem”, ou que o GAP possibilite “diminuir as diferenças entre os alunos”, ou que cheguem no mesmo ponto, ou “no pé de igualdade” na sala de aula.

Os alunos começavam a olhar sua aprendizagem a partir da aprendizagem dos *outros*, mediam e comparavam as suas possibilidades, os seus colegas representavam os parâmetros e apareciam, de certa forma, como modelo a ser atingido.

Algumas considerações das professoras:

- A professora Ítala.

FT110 - Conversa com a professora Ítala, 19 de maio de 2005.

Houve crianças cuja família não teve o compromisso. Em compensação, houve crianças que me apaixonaram que foi o caso do Luciano, do Aléxis, apesar de, em sala de aula, ele não conseguir chegar com o grupo, mas a postura dele de auto-estima, tanto física como psicológica, social, mudou... Mudou completamente. Então isso me chamou bastante atenção, de como foi importante o grupo para que eles percebessem que, apesar de terem dificuldades, eles também sabem. A fala do Gustavo quando viu o Rodrigo... Uma das coisas que eu levei no Grupo de Apoio, é quando o Gustavo estava lá com uma dificuldade de fazer uma atividade dele de fragmentar as palavras, de repente ele olha e vê o Rodrigo não conseguir decifrar nem a letra e ele disse: nossa, eu sei mais que ele! Puxa vida, eu tenho que me esforçar.

- A professora Andréa.

FT110 – Conversa com a professora Andréa, 08 de junho e 2005.

Para algumas crianças foi um espaço assim de reconquista da auto-estima, sabe, de perceber que é capaz, através de ver o outro... Nossa, como eu sou bom, igual a Ítala conta que o... Nossa, professora, como eu sou bom e esse cara aí não sabe nada! Então você percebe assim que eles, por ser um grupo mais ou menos homogêneo, entre aspas, porque todas as crianças com dificuldades de aprendizagem, nesse contato, nessa interação que a gente teve, eles próprios foram percebendo o quanto eles podiam, o quanto eles estavam na frente daquele outro colega, ou o quanto eles ainda tinham que trabalhar para chegar lá naquele colega dele.

Parecia que o sentido do “fazer” das crianças dentro do GAP estava no desejo de atingir as condições em que estava o *outro*. Por que o desejo de aprender surge no GAP no

momento em que os alunos encontram-se com o *outro*? A partir do encontro com o colega, os alunos conseguem ter uma visão de si mesmos, é um momento da própria descoberta, do que eles sabem, e do que eles ainda podem saber. O encontro com o *outro*, a presença do *outro*, do colega, foi uma motivação. Possibilitou a cada um deles tomar consciência de suas possibilidades, reconhecer-se, o que permitiu saber sobre eles mesmos, esforçando-se para ir em frente e aprender. Qual a motivação desses alunos que, nesse percurso, mostram desejos de aprender a partir do encontro com o *outro*, o colega?

Talvez “ter um lugar” e “fazer uso do lugar” tenha a ver com a questão de “empoderar” apontada por Mabel: aquele que sabe ler e escrever se “empodera”. Será que aqueles que começaram a frequentar o GAP conseguiram sair do lugar que lhes foi atribuído pelos *outros*, sendo “aqueles que fracassam” e começaram a ocupar o lugar dos que sabem ler e escrever?

Sair do lugar que lhes foi atribuído pelos *outros*. Essa questão levou-me imediatamente a pensar em Jacocot. Decido retomar as considerações de Rancière (2002) e Jacocot, já que considero que eles me oferecem questões relacionadas ao tema que trato neste ponto. A idéia da homogeneização e sua relação com a igualdade.

Rancière considera que Joseph Jacocot mostra, no contexto sócio-histórico (inícios do século XIX), que tanto o ideal de progresso como o da instrução do povo implicava “eternização da desigualdade”. Nesse sentido, Jacocot questiona os pressupostos que sustentam a pedagogia moderna. Assim, segundo a visão de Jacocot, os amigos da igualdade não teriam que “instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 11). Qual a concepção de Jacocot em relação à igualdade? Igualdade não implica oferecer ensino uniforme a todas as crianças. A busca pela igualdade passa por assumir sua verificação, o que implica a possibilidade de inventar formas, sejam individuais ou coletivas, de sua verificação (RANCIÈRE, 2002, p. 14). Mas o que seria verificar essa igualdade? Rancière diz que verificar a igualdade “não é provar que todas as inteligências são iguais. É ver o que se pode fazer a partir dessa suposição. E, para isso, basta-nos que essa opinião seja possível, isto é, que nenhuma verdade contrária seja demonstrada” (RANCIÈRE, 2002, p. 56).

Então, como seria possível verificar a igualdade?

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo *em si* da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores (p. 107-108).

Segundo Dussel (2003), a verificação da igualdade implica pensar que todos somos capazes de aprender. Ao considerar a obra de Rancière, a autora aponta:

nos ayuda a pensar en nuestros alumnos como iguales, iguales no porque están inmersos en la misma situación desesperada y sin ley que nos horizontaliza sino porque tiene un lugar de pares en la sociedad más justa que queremos. Nos hace plantear que hay un lugar para ellos, en este mundo, no por un acto caritativo sino porque los creemos iguales, capaces, valiosos para nuestras vidas (p. 218).

Talvez “ter um lugar” e “fazer uso do lugar” seja a possibilidade de ser produtor nas letras da cidade, ainda com as dificuldades já apontadas anteriormente. O que ficou claro para mim, porém, foi que, para esses alunos e alunas participantes do GAP, o diferencial foi dado pela possibilidade que tiveram de sair do lugar dos que “fracassam” na escola e viver a experiência de estar em *outro* lugar.

## 5. Quando as professoras olham as crianças com outros olhos.

“Eu acho que nós estamos olhando os alunos com outros olhos. O olho de pesquisadora da Ítala”.  
Professora Cidinha

Atualmente, os discursos sobre a diversidade, a heterogeneidade, o respeito pelas diferenças, a inclusão, inundam os discursos pedagógicos. Será que podemos discursar em relação a todos esses conceitos desconsiderando as implicações que esses valores têm quando analisados dentro da prática da sala de aula?

Trago as considerações da professora Ítala em relação às formas de olhar para essas crianças:

FT110 - Conversa com a professora Ítala, 19 de maio de 2005.  
De repente, a gente acaba rotulando as crianças, é o olhar diferenciado de colegas. Eu acho que, até avaliando, isso aconteceu, que havia algumas crianças que tinham um olhar assim, não vai dar conta, não vai, e ele está mostrando que ele dá. E aprender, aprender as intervenções. Por que com determinada professora ele avança e comigo não? O que ela faz de diferente que eu ainda não saquei para ajudar meu aluno?

A professora Cidinha também apontou as formas de olhar para as crianças:

FT110 – Conversa com a professora Cidinha, 15 de abril de 2005.

Você não vai falar que não tem implicância, porque tem. A gente procura se cuidar, se controlar, mas tem e às vezes... É como a menina lá, a Julieta, “eu não sei ler”. Como não sabe ler?, falei. Então se fosse a intervenção só de uma pessoa talvez estivesse ainda naquele nível; ah não, ela não sabe mesmo. Você, numa outra visão, tira uma resposta melhor. Eu acho que esse grupo tem... Até por conta de que o nosso grupo é assim, a gente é um grupo mesmo.

Qual o pano de fundo de nossas práticas? A escola que pretende homogeneizar não nos permite olhar para todos esses *outros* e essas *outras* que não se encaixam dentro dos parâmetros que ela estipula. Como disse Pérez de Lara (2006a), esses alunos e alunas que desestabilizam a própria configuração da escola, ou, como disse a professora Ítala, colocam “em xeque” todas as suas crenças.

Segundo Cortesão (1999), o nosso olhar de professoras foi sendo construído para perceber somente os “tons cinzentos da normalização”, o que tem dificultado a nossa capacidade de enxergar as “diferentes cores do arco-íris”.

Lembrei de um fragmento do Gentili (2002), que também é instigante, no sentido de refletirmos sobre o nosso olhar:

em que medida a prática educativa contribui em tornar visíveis (ou invisíveis) os processos sociais a partir dos quais determinados indivíduos são submetidos a brutais condições de pobreza e marginalidade? Qual é o papel das instituições escolares na formação de um olhar que nos ajude, por exemplo, a compreender ou a desconsiderar os processos que operam quando a exclusão se normaliza, quando se torna cotidiana, perdendo o poder de produzir espanto? (p. 41-42).

Importa dizer que o *espaçotempo* do GAP mostrou que foi possível ter um *outro* olhar, um olhar que enxergou as diferentes cores do arco-íris, um olhar comprometido com as crianças.

E nesse olhar comprometido, na busca de entender por que alguns aprendem de uma forma e outros de outra, a professora Cidinha surpreendeu-me quando disse que elas estão começando a enxergar as crianças com o “olho de pesquisadora”. Quais os sentidos sugeridos pela professora Cidinha em relação a ter um olho de pesquisadora? Trago um fragmento de uma conversa mantida com ela:

FT110 – Conversa com a professora Cidinha, 15 de abril de 2005.

Laura: Então você acha que sua maior expectativa era que isso ia ser fácil?

Cidinha: [...]. Então para nós, na verdade está sendo, eu acho mais cansativo do que se cada uma estivesse ali no seu mundinho. Mas ao mesmo tempo, está servindo para todo mundo se questionar. Eu acho que as discussões estão ficando mais assim... Eu acho que nós estamos olhando os alunos com outros olhos. O olho de pesquisadora da Ítala...

Laura: Ela coloca isso?

Cidinha: Ela coloca. Eu acredito que é assim que aprende, porque ele não aprende assim? Então é o olho do ... De cima, e o olho de estar fazendo também.

Alteridade e formação. O *outro* como provoca-*ação*. A professora Ítala mostra às suas colegas a questão do “olho de pesquisadora”. A professora Cidinha reflete sobre essa questão que “ecoa” nela. Foi o que efetivamente aconteceu com as crianças quando as professoras começaram a olhar para elas com o “olho de pesquisadora”. Uma provoca-*ação* que gerou ações...

Na conversa com a professora Cidinha, ela falou do olhar, apontando a importância do olhar de cima e do olhar de estar fazendo: “eu tenho intenção de observar, constatar para agir, não para elaborar um registro”, “eu faço os meus registros interiores”.

E como os olhares das professoras Andréa, Cidinha, Ítala e Mônica foram permeando o trabalho desenvolvido no GAP? Qual a importância desse olhar? Qual o estatuto do olhar neste processo?

## **6. O estatuto do olhar: decifrando um processo.**

O trabalho desenvolvido no GAP pelas quatro professoras sempre era levado para a discussão no GA. Trago aqui algumas questões que considero importantes em relação a: os saberes que são construídos depois de olhar para as crianças; a problematização da importância (ou não) do registro; as mudanças nas ações planejadas em função dos acontecimentos surgidos no GAP; os conflitos que surgem quando um grupo decide levar à prática, ações em forma conjunta, no caso, a prática coletiva do reforço na escola; as condições materiais da escola para facilitar (ou não) o trabalho proposto pelas professoras.

### **6.1. O olhar e a redefinição de critérios.**

Na semana seguinte após ter iniciado o funcionamento do GAP, surgiu a necessidade de redefinir alguns aspectos, dentre eles, que alunos da 2a. série estariam participando do GAP. Essa redefinição evidenciou um primeiro conflito: perceber que as decisões tomadas em um grupo, às vezes, colocam em xeque as opções individuais.

FT 35 – Fita GA, 15 de março de 2005.

Mabel: Qual a próxima discussão?

Adriana: Grupo de Apoio.

Ítala: Mônica, o que a gente está pensando é que a gente está com crianças com muitos problemas de alfabetização e com outras crianças com problemas de lentidão. No primeiro instante a gente tinha dito de trabalhar com esses dois grupos. Só que o grupo que está semi-alfabetizado está muito gritante, então acho que a gente tem que [...] priorizar esses. [...]

Mabel: Mas esses grupos não foram organizados justamente porque eram próximos às dificuldades? [...]

Adriana: Mas aí o que é que você está apontando, Ítala, que priorizem quem?

Ítala: Nessa turma que tem as dificuldades mais gritantes que são os de alfabetização [...] Eu acho que essa é uma prioridade [...] Esses que são lentos, que neste primeiro momento eles não fiquem em nosso reforço. [...]

Mabel: Nós estamos tirando essas crianças visto que eles estão bem? Seria o caso de formar um grupo desses melhores?

Andréa: É orientação em sala, orientação do dia-a-dia, é que com o tempo eles vão conseguir pegar.

Mabel: Meu medo é o seguinte, depois aparecem os meninos com I e tiraram do reforço. Na verdade, meu receio [...] Aí vão aparecer esses meninos no Conselho, aí a gente fica lá em dúvida e eles nunca fizeram esse reforço, entendeu? Que seria talvez o trabalho que os ajudasse a sair daquela situação em que ele está. Estou entendendo que, neste momento, a gente está tirando esses meninos porque esses meninos estão em condições de fazer em sala de aula. [...].

Laura: pode ser que tenha uma confusão sobre os critérios que você [*Mônica*] está considerando em relação aos critérios que elas [*as outras professoras*] estão tendo?

Mônica: Estou vendo pela minha avaliação de classe quais as crianças que eu tiraria para o reforço. Então penso assim: se a proposta não é mais as crianças lentas, aquelas crianças que não conseguem produzir na sala integrem os grupos, porque essa era uma das propostas. Agora o [*aluno*], na minha avaliação é uma criança de reforço. [...] Pode fazer isso, só que eu não vou abrir mão de dar reforço para algumas crianças que eu acho [...]

Mabel: Na verdade, esse é o problema, toda decisão, toda organização que a gente propõe tem os prós e tem os contras. Então qual é o contra? O contra é que o seu horário, que você decidia até então quem você pegaria, é um horário agora de todo mundo. Então, qual é o contra? O contra é exatamente isso, quer dizer, você tem um aluno que você poria no seu reforço e que não necessariamente o grupo poria.

Adriana: Mas a proposta são diferentes horários de professoras para uma mesma criança, eu acho que esse movimento é saudável e [...]

Mabel: Sem dúvida que é saudável, traz a avaliação ainda do processo do procedimento de, de como nós estamos organizando.

Adriana: Uma criança sendo olhada de diferentes formas, não é, em relação ao quanto ela está aprendendo ou não [...] Então, assim, uma das coisas que eu acho bacana nesse trabalho, e agora que vocês têm esse exercício de todo o mundo ver uma mesma criança, é justamente isso, é compor o que é que essa criança sabe, porque temos interesse grande em saber qual é a dificuldade dela, se é no processo de aprendizagem propriamente dito, se é na

concentração das atividades em sala de aula, se é na dinâmica da sala e como é essa dinâmica estabelecida pela professora ou pelos colegas entendeu?

Gostaria de resgatar a questão apontada na conversa: “e horário de todo o mundo”, lembrando que, a partir da constituição do GAP, o TDI passou a ser uma responsabilidade assumida por todas as professoras. Nesse sentido, as decisões teriam que ser tomadas pelo grupo de professoras. Como lidar com as diferenças que surgem em um grupo constituído por professoras, sendo que cada uma tinha sua “marca”? Como respeitar as diferenças que poderiam surgir entre elas? Como fazer acordos quando a avaliação das professoras em relação aos alunos não eram as mesmas? Seria possível fazer acordos?

Essa situação mostrou-me, mais uma vez, que pertencer a um grupo não significa o apagamento das diferenças, muito pelo contrário, porque o grupo, como foi problematizado neste trabalho, é um espaço de entrelaçamento de subjetividades, onde cada um dos participantes sente que pode assumir a palavra, sendo que o importante é considerar como lidar com essas diferenças. Ao problematizar esse movimento, lembrei as considerações de De Rossi (2004) nas quais ela aponta que os homens podem apenas “agir” em comum, pois o “pensamento” coletivo é impossível. Mais uma vez a vida em um grupo mostra-nos que as escrituras de um grupo, ou o desenvolvimento de um trabalho coletivo, nem sempre são tranquilos, consensuais, muito pelo contrário. Quando realmente em um grupo buscam-se ações conjuntas, isso implica, necessariamente, deixar em evidência “as próprias marcas”, que fazem com que, nesse espaço, apareçam “as diferenças”.

Do diálogo apresentado, também resgato a idéia de “olhar para compor”, com diferentes cores, texturas, matizes, para construir juntas um olhar sobre os alunos e as alunas, mas também para perceber o processo do aluno, as limitações dadas pela sala de aula, olhar não só o processo do aluno, mas também a dinâmica estabelecida na sala de aula pela professora, ou seja, observar todas as implicações que temos que considerar no processo de aprendizagem dos alunos e das alunas.

## **6.2 O olhar e o registro.**

Em outro encontro, surgiu uma problematização em relação ao registro e como seria sistematizado o processo de aprendizagem de cada um dos alunos e alunas que participavam do GAP.

A problemática surgiu, especificamente, por questões burocráticas. As professoras deveriam fazer, o registro escrito duplamente: um registro para que fosse controlada a sua presença no espaço do GA e um outro, que desse conta do que tinham realizado com os alunos e alunas do GAP.

Trago as decisões registradas no caderno coletivo que foram tomadas nessa reunião:

CE5 - Caderno escola GA, 31 de março de 2005, registro de Mônica.  
Professoras reclamam da duplicidade dos registros do TDPR e TDI. Adriana comenta que há a necessidade do registro não só por razão de controle do ponto pela Eliane [*vice-diretora*], mas de se registrar o que tem sido feito com os alunos acompanhados pelo grupo de Apoio e que essa é uma necessidade pedagógica.  
Nós, professoras, sugerimos que o registro seja único ou que a Eliane possa fazer esse controle administrativo através do caderno único, onde se registrariam todas as ações do Grupo de Apoio a cada encontro com as crianças. [...]  
Adriana afirma que as funções do registro são de integração do trabalho do grupo, de comunicação entre nós e também de documentar esse processo que se realiza na escola. Salienta que se deve registrar o que se observa de alguma criança, coisas que consideremos que mereçam o registro.  
[...] Discutimos que é preciso pensar em uma forma de racionalizar o processo de documentar o trabalho do Grupo de Apoio. Pensamos em atender as necessidades administrativas, pedagógicas e do grupo de professoras.  
Sugerimos o registro único, com um cabeçalho padronizado com as informações de controles, como data, horário, local de atendimento, crianças presentes e ausentes. As atividades desenvolvidas seriam registradas abaixo desse cabeçalho.  
Mabel sugere que, a cada ação, se inicie uma nova página para o registro. [...]  
Registraremos cada encontro num caderno coletivo de TDI, que terá um cabeçalho para cada dia trabalhado e a descrição do que foi feito, de nossas impressões sobre o desenvolvimento dos alunos, de tudo que julgamos pertinente registrar.

Considero que os diálogos dessa reunião mereçam ser apresentados pelas problematizações que os mesmos podem trazer para a discussão.

FT 37 – Fita GA, 31 de março de 2005..  
Adriana: Eu acho que o registro tem uma função de **integração**, de **comunicação** e de **documentação** também, obviamente. Então assim, acho que fica muito legal fazer esse caderno coletivo [...] como tem sido o do TDC como esse do Grupo Alfa [*GA*] que é legal, a aí eu não vi, mas tem lá as atividades desenvolvidas, então assim, tipo de atividade e por quê? Mas assim, não precisa do detalhe, mas de alguma forma para a gente deixar registrado o que é que se pensou fazer com aquela criança, o que de fato se fez com aquela criança e que se observou em relação a alguma criança que merece algum comentário específico. Então, de repente, nós estamos trabalhando com 4 ou 5 meninos ali um deles naquele dia, “Oi gente”, vocês falam isso, né?, “Hoje o Zé lê tudo e ele está lendo!”. Então assim, alguma coisa que mereça isso, porque assim é um horário privilegiado que você tem para ficar com os meninos e enxergar esses meninos mais de perto, então a descoberta que

foi feita em relação àquele, não necessariamente em relação a todos, mas aquele que naquele dia te chamou a atenção: avançou? Retrocedeu? Enroscou? Entendeu? Então acho que isso é legal colocar.

Mônica: [...] Você saca coisas, você se encanta com alguma coisa, mas se você parar o que você está fazendo e der atenção para poder fazer aquele registro, depois daquele registro você se perde.

Adriana: Não, mas se isso for significativo para você, você não vai perder. E outra coisa é isso, como é que vocês vão fazer isso, [...] só para controle de presença?

Mônica: A minha outra preocupação é isso, a gente está tão preocupada com o registro que deixa...

Adriana: Então acho que a gente vai ter que ressignificar isso, o que é que eu estou pensando. Esse caderno vai ser precioso para que, entre outras coisas? Para no Conselho a gente ter elementos para poder falar... Vai a professora da classe e são todas essas outras professoras que atenderam e que tiveram esse olhar em relação a esse menino. Não é essa a proposta do Grupo de Apoio?

Cidinha: É, porque na verdade isso que você está colocando é isso que a gente faz, assim conversando.

Adriana: E que isso não vire, e não precisa de nenhuma linguagem aprimorada, então se for item, alguma coisa que ficou significativa, se ficou, naquele momento e que merece ser registrada porque é o histórico da vida ali do menino e do trabalho que vocês estão fazendo.

Cidinha: É porque quando a gente está conversando, [...] não tem essa preocupação, ninguém vai registrar uma coisa muito informalmente, [...] porque as palavras o vento leva. Agora você vai escrever, você não vai falar que hoje não conseguiu ler uma linha, você vai ter que encontrar uma forma diferente de se expressar, é diferente escrever.

Mabel: Claro que é.

Adriana: Mas eu acho que a gente tem evoluído muito nesse exercício de registro aqui, aqui na escola. Assim de desmistificar um pouco essa coisa da hierarquia da escrita, de aproximar mais a escrita da função dela, senão ficam as coisas vazias.

Cidinha: Eu acho que as coisas, é aquela história do registro pelo registro, as coisas têm que ser feitas para ter uma função, porque só registrar para constar [...] a mesma coisa é eu escrever e ninguém ler o que eu escrevo. [...]

Mônica: Eu acho que o tempo que a gente vai se estender em fazer isso é um tempo a menos de trabalho. Eu não sou uma pessoa, por exemplo, que saiba registrar com facilidade as coisas.

Adriana: Então para que vamos registrar, não estou entendendo, só para controle? Por que vamos fazer o caderno coletivo então? [...]

Andréa: Na verdade, não tem essa de todos [*as professoras*] trazerem coisas, a gente tem um caderno para cada criança do Grupo de Apoio e toda semana eles trabalham nesse caderno, então quando chegar o Conselho a gente não vai ter mais um monte de folhinha avulsa, a gente vai ter um caderno do menino.

O que finalmente foi feito com o registro? Cada criança tinha seu próprio caderno de GAP, no qual realizava as atividades, mas não existiu nenhum caderno das professoras no qual elas fizessem o registro escrito em relação aos processos de cada um dos alunos do

GAP após os encontros nesse *espaçotempo*. E por que será que essa discussão sobre o registro não promoveu a necessidade de escrita por parte das professoras?

A professora Cidinha mostrou mais uma vez a questão de “escrever para ninguém ler”. Essa frase ela já tinha apontado anteriormente em relação à escrita dos alunos, quando questionou qual o sentido da escrita de nossos alunos e alunas se escrevem para ninguém ler. Aqui, porém, a professora Cidinha está questionando também qual o sentido da escrita (registro) das professoras se elas não terão um leitor que demonstre interesse em ler especificamente a produção delas. A professora Mônica apontou suas dificuldades de registrar: “não sei registrar”.

As falas da professora Cidinha e Mônica fazem-me perguntar: qual o sentido do registro para as professoras?

Acredito, porém, que a preocupação principal apontada pela professora Mônica tenha a ver com a questão do tempo, da demanda do tempo para elaborar um registro.

Essa questão do tempo, incomodava-me muito quando professora. Na verdade, eu sentia que tudo que fazia com os alunos não estava sendo realizado em função de nós como grupo que éramos, de ir definindo nossos processos, dentro da sala de aula e sim, pensando em um “Senhor Tempo” a quem teríamos, que em determinado momento do período escolar, dar conta, render contas, mostrar o que tínhamos produzido: “olha, conseguimos fazer isto, nos esforçamos”. O “Senhor Tempo” fala muito da organização de nossa escola seriada e homogeneizadora, o “Senhor Tempo”, que mora em todas as nossas escolas, foi *vivido* por mim como uma personagem investida de muito poder, sendo muito autoritária, que nos cerca, que nos ata pés e mãos, que tenta e pretende limitar nossas ações.

Qual a importância atribuída ao registro na escola? Lembro da fala da professora Mônica que, em 2003 falou para mim: “registra que as professoras não querem fazer o registro”, porque nem sempre havia disposição para fazê-lo por parte das professoras. Tanto no TDC como no GA, a partir de 2005, decidiu-se iniciar os encontros fazendo a leitura do registro da semana anterior.

Qual a importância do registro? Qual a importância da escrita tendo como contexto o GAP? Só para controlar a presença das professoras? Adriana tinha pedido para pensarmos em três questões/funções: integração, comunicação e documentação. A respeito de integração, a professora Cidinha considerou que elas, as professoras, efetivamente faziam

essa integração nos momentos de conversas; a questão da comunicação, leva em conta que alguém comunica alguma coisa a *outro* (E então quem seria esse alguém? E quem seria esse *outro* do GAP? Fiquei surpresa ao perceber que esse *outro* era o Conselho<sup>152</sup>); a terceira função seria a documentação. Em relação à comunicação, concordei quando Adriana mostrou a importância de deixar registrado o processo de cada uma das crianças, mas também deixar documentado implicava deixar registrado quando, onde, em que momento foi desenvolvido o reforço. Seria um controle? Lembro que, nesse dia, participou, em um momento do encontro a vice-diretora, Eliane, que disse que uma de suas funções era controlar efetivamente que professora tinha ou não trabalhado no GAP para que essas horas fossem pagas. Pela primeira vez, senti que a vice-diretora falava dessa sua condição dentro da escola, esse também era o seu lugar na escola, não um lugar que ela tinha criado, um “lugar próprio”, determinado pelo fato de ela estar nesse lugar na escola, já que alguém tem que assumir o controle dentro da escola para o pagamento das horas de trabalho. Então tinha, sim, que ter um registro de controle de presença.

O que aparece como pano de fundo nas problematizações acontecidas em relação ao registro? Parece que o Conselho, o “Senhor Avaliador/Juiz”, está sempre presente nas ações que se pretendem desenvolver. Esse *outro* é onipresente. Por quê? Parecia que o trabalho desenvolvido pelas professoras no GAP, além de ter como foco as crianças, também tinha como foco o Conselho, ao apontar que seria bom ter registro dos alunos para mostrar no Conselho e a importância de que cada aluno tivesse um caderno no GAP para levar no Conselho, abandonando-se, assim, as folhinhas soltas. O que trago aqui é para pensarmos e refletirmos sobre a *força* e o poder que a avaliação tem dentro da escola, ainda que não percebamos isso com tanta clareza.

A problematização do registro e suas implicações na escola, especialmente em relação ao Conselho, tem que ser pensada dentro do quadro maior deste trabalho, no caso, a formação como uma relação de *provoca-ação*.

Assim, na discussão apresentada, ficou evidente que, na estrutura organizativa das escolas, existem de fato, os **buracos invisíveis**, os Senhores que têm o poder e o controle; o Senhor do Tempo, e o Senhor Avaliador/Juiz. Como aponta Zeichner, (2002) importa que

---

<sup>152</sup>Em conversa com o professor Guilherme do Val Toledo Prado, a partir dos indícios dos fragmentos selecionados neste ponto, e pensando na alteridade, observamos que o *outro* do GAP era o Conselho.

as professoras tomem conhecimento da forma como a estrutura da escola define o seu trabalho, porque só a partir desse conhecimento é que as professoras podem crescer e ajudar seus colegas a crescerem:

os professores devem reconhecer o modo como a estrutura das escolas controla seu trabalho e afeta profundamente seu relacionamento com seus companheiros professores, seus alunos e as famílias dos estudantes. Os professores devem se sentir livres para expressar estes *insights* e para dar voz a suas preocupações (ZEICHNER, 2002, p. 40-41).

Esses buracos têm tanto poder que neutralizam, em parte, as ações que nela querem promover os sujeitos da escola. Uma dessas ações poderia ter sido o registro, a escrita, uma ação que não foi desenvolvida e que, possivelmente, poderia ter sido uma outra instância formativa para as professoras. Importa resgatar essa questão neste trabalho quando trato da formação com o *outro* na escola. Por quê? Em parte para refletir sobre o sentido da escrita na formação de professores quando se está, na atualidade, revalorizando a escrita como instância formativa. Quero dizer da importância que a escrita tem para a nossa formação, mesmo porque a escrita deste trabalho tem sido para mim uma experiência formativa. Acredito, porém, que a escrita tem que ser considerada dentro de um contexto em que se avaliem as condições materiais que as professoras têm para escrever sobre sua prática na sala de aula, escrever sobre os seus alunos e os seus processos, escrevendo e refletindo sobre as suas experiências etc.

E não estou esquecendo da importância de fazer implodir a cidade das letras com as letras das professoras. Talvez, por enquanto, só seja possível pensar no mundo estético, quando problematizamos a escrita das professoras. E aí me remeto, mais uma vez, ao mundo ético da escola: quais as possibilidades de as professoras assumirem a escrita, se pensamos nas condições materiais da escola?

### **6.3 O olhar e as condições materiais.**

Interessante perceber o preâmbulo no diálogo das professoras para falar das mudanças que estariam propondo nas atividades para os alunos do GAP. Nesses diálogos, as professoras justificam essas atividades e apontam a necessidade de mais cota de xerox para produzir esses materiais para os seus alunos. E falando em indícios, as condições de trabalho das professoras têm que ser consideradas: de que as professoras dispõem, na

escola, para desenvolver esses trabalhos? Poderíamos pensar em outro buraco invisível, como por exemplo, nas condições materiais de produção das escolas?

FT38 - Fita GA, 07 de abril de 2005.

Adriana: A gente ficou hoje então de começar conversar um pouquinho primeiro sobre as atividades do Grupo de Apoio, não é? O que a gente vai conversar um pouco sobre o Grupo de Apoio, então? Eu acho que a gente poderia começar assim, contando quais são as atividades, se são atividades iguais que vocês fazem, se elas se diferenciam, qual é o critério diferente.

Andréa: a gente está sentindo a necessidade de elaborar outras atividades, não é? No início a gente conversou, a gente preparou atividades, a gente começou, e aí as crianças estão avançando e a coisa vai tomando outros rumos. Então a gente está sentindo a necessidade de trazer outros tipos de atividades para trabalhar com essas crianças nesse Grupo de Apoio. Então tem crianças que a gente já começou a trabalhar com interpretação de textos agora, ao princípio só era a questão da cópia, de fazer a criança perceber letra maiúscula, minúscula, parágrafo, onde que começa, não coube aqui, separa sílaba, continua embaixo, essas noções que as crianças não tinham, então isso já está bem encaminhado, não está totalmente resolvido, eles ainda esquecem, mas já avançou bastante,

Adriana: Então espera aí, inicialmente era cópia para trabalhar noção de espaço, tipo de letra também? Letra cursiva? Tipo de letra também?

Ítala: Exatamente, com 12 crianças alfabetizadas mas que tinham dificuldades de organização espacial, em nível de tempo, de atividades, essas 12 crianças têm isso, e nós temos 8. [...]

Mabel: Essas crianças não alfabetizadas.

Adriana: Vocês também trabalharam leitura porque eu vi [..]

Ítala: Com estas aqui sim, já também trabalhamos com essas 12.

Mabel: Então interpretação de texto, leitura e produção.

Adriana: Interpretação não, trabalharam leitura, essas fizeram cópia para trabalhar dificuldades da organização espacial, agilidade na escrita, noção do espaço [...] então agora estão sentindo a necessidade de iniciar a questão da interpretação de texto.

Andréa: E aí, para isso precisa de material, para a gente ter material, a gente precisa de xerox [...]

Mabel: então, na verdade, vocês estão pedindo cotas de xerox para o grupo.

Ítala: Não só isso.

Andréa: Não só, porque sem material a gente fica meio amarrada para trabalhar com essas crianças.

Mabel: Tudo bem, [...] então que mais além da cota de xerox? [...] Esse processo que vocês abriram, ele está sendo positivo em alguma coisa pelo menos no grupo?

Ítala: Ontem já contei para Mônica o caso do Marcos que tem uma dificuldade extrema e, de repente, quando ele se viu ajudando o Rodrigo que não consegue distinguir algumas letras do alfabeto então ele falou: professora então eu sei, né? Claro que você sabe. E aí ele se esforçou o máximo, depois ele veio, leu o texto [...] então tem avanços, tem sim.

Cidinha: O nosso problema na verdade, vou falar por mim, é que a gente está em uma angústia porque o nosso tempo esta acabando. Quantas crianças avançaram?

Adriana: [..] Segundo tri [trimestre] começam as 1as séries.

Cidinha: Porque as crianças que já eram alfabéticas mesmo, tranquilo, eles estão assim desembaraçando.

Ítala: Até Luciano está fazendo umas frases muito geniais.  
Adriana: Então o que eu estou querendo dizer é o seguinte: vamos cuidar para que essa expectativa grande que o professor tem de ficar tenso (rs) por conta do tempo não faça que a gente meta os pés pelas mãos nos princípios que norteiam o trabalho de vocês em relação à alfabetização. Então, por exemplo, para mim, quando vocês falavam da cópia então tranqüilo, é uma cópia orientada, reflexiva, tem que treinar agilidade, por quê? Vocês conseguiram identificar, e é aí que eu acho que está a grande sacada do trabalho, de vocês conseguirem ter um olhar mais apurado para determinadas crianças que na sala de aula, às vezes com a professora naquela rotina, não têm, então eu tenho muita tranqüilidade que no próximo Conselho, por exemplo, a gente vai ter vai ter mais falas e falas muito mais próximas, né?, para saber o que o menino tem, no que ele avançou, no que ele não avançou. Então isso, para mim, acho que é o primeiro grande ganho, não é? Então eu acho assim: (por conta dessa expectativa grande que há e o tempo está acabando), nós temos que fazer esse menino aprender a ler e escrever para devolvê-lo para a sala de aula e reintegrá-lo na sala de aula em pé de igualdade com os outros; possivelmente isso não vai acontecer do jeito que a gente quer, mas assim, com certeza, ele vai sair desse grupo melhor do que ele entrou, uns mais avançados, outros menos, mas vai ter melhora.

Foi interessante perceber o movimento dos diálogos até chegar ao pedido/solicitação de mais cota de xerox. Será que as professoras sentiam que as suas propostas de novas atividades para as crianças do GAP não seriam valorizadas como tais e, no caso, a cota por mais xerox não seria aprovada?

Ficou evidente, nos diálogos, que a rotina da sala de aula não nos permite, como professoras, ter um olhar mais apurado, ou um olhar que permita perceber as cores do arco-íris. E qual seria essa rotina? Será que a rotina da sala de aula pode ser considerada um outro buraco invisível da escola?

O olhar apurado apontado por Adriana guarda relação com o olhar para compor que ela mesma tinha trazido a um dos outros encontros. Quais as dificuldades da rotina da sala de aula para se ter um olhar apurado para compor, que permita perceber as cores do arco-íris? Por que, no GAP, a construção desse olhar é possível? Acredito que a diferença esteja relacionada à possibilidade de uma professora estar com cinco crianças com as quais teve encontros.

Aparece, novamente, o *outro* do GAP, o Conselho, quando se aponta que o olhar apurado vai nos dar elementos para justificar a avaliação que fazemos no Conselho, em relação a cada um dos alunos com os quais estivemos no GAP.

Tomo aqui a idéia de Adriana de reintegrar os meninos na sala de aula em pé de igualdade, não no sentido de que todos sejam iguais, porque todos somos diferentes, mas no

sentido de todos se sentirem capazes de evoluir, de aprender, “de sair do charco” (RANCIÈRE, 2002). É nesse sentido que estou pensando na idéia das professoras de “estar em pé de igualdade”, relacionando a questão da verificação da igualdade apontada por Rancière (2002).

#### **6.4 O olhar e a redefinição de grupos e metodologia.**

Entrando no último trimestre, novas decisões tinham que ser tomadas. Segundo tinha sido estabelecido no GA, no início desse ano, no último trimestre seriam definidos quais os alunos que seriam atendidos no GAP e foi essa a discussão estabelecida no encontro do dia 22 de setembro de 2005.

Duas professoras, Andréa e Cidinha, propunham uma mudança nos grupos, que seriam 4, tendo cada um deles um aspecto a trabalhar com as crianças: alfabetização, leitura, produção de texto e matemática. Estes dois últimos eram uma nova configuração em relação ao foco de aprendizagem das crianças.

Andréa apontou que, no grupo de alfabetização, estariam incluindo as crianças “que não estavam unindo silábico-alfabético ainda”. Sobre as crianças que participariam do grupo de leitura, considerou-se “aquela criança que já lê, mas com aquela dificuldade muito grande, com aquele ritmo muito lento, aquela coisa de que acaba decodificando, e nem sempre consegue dizer o que foi lido”.

Do grupo de produção participariam as crianças que tinham o “texto comprometido”, que ainda era preciso apontar a letra maiúscula, o ponto final, sendo necessário ler o texto e, no caso, refazer o mesmo. A Matemática foi incluída pela primeira vez no GAP neste terceiro trimestre.

FT 52 - Fita GA, 22 de setembro de 2005.

Andréa: A gente tinha fechado que seria 2a. [série] no primeiro tri [trimestre], os de 1a. no segundo e aí a gente ia reorganizar como seria esse trabalho no terceiro trimestre. [...]

Mabel: Os professores vão ficar em um grupo determinado ou vão se revezar? Essa foi uma outra discussão. [...] Mas nós estamos adotando isso de que as pessoas vão escolher determinada...

Andréa: Mas a gente precisa definir isso porque, por exemplo, se falarmos assim: Andréa, você vai trabalhar matemática inicial, eu tenho que preparar material para pegar essas crianças semana que vem.

Mabel: Então, vamos dizer quem está aqui, você tem afinidade com alguma coisa? [...]

Mabel: Então a Cidinha ficou com um dia de leitura e um dia de produção. Mônica fica um dia matemática e um com produção. Andréa fica um dia com alfabetização e um com produção, Ítala fica um dia com matemática um com alfabetização.

Adriana: E por enquanto a gente se fixa no mesmo grupo, não é? Depois a gente discute essa coisa de...

Mabel: Ou troca, ou pelo menos daqui a duas semanas discute isso. [...] A vantagem de ser assim, é que também quem [a criança] está na leitura pode estar na leitura e na matemática, que nunca as duas matemáticas vão precisar estar

Cidinha: É, porque eu acho que é melhor a gente ficar fixo no que a gente vai trabalhar e a remanejar as crianças para onde acha que elas devem ir.

Mabel: Sim.

Também foi decidida uma mudança em relação ao tempo. Nos outros dois trimestres, o GA era oferecido em dois dias, sendo que em um deles as crianças ficavam 2 horas e no outro, uma. Neste trimestre, e em função da incorporação da matemática e da produção de texto, as professoras observaram que seria mais produtivo para os alunos, oferecer o GAP em dois dias, sendo que cada dia seria de 1 hora e meia. A decisão da mudança de horário foi analisada a partir das novas propostas de atividades e levando em consideração o cansaço das crianças. Essa discussão foi realizada no fim de setembro e o último encontro do GA, no qual se fez uma avaliação tanto do GA como do GAP, já foi discutido no capítulo 5.

## **7. Pesquisando os alunos e as alunas: virar do avesso para entender.**

Como chegar ao *tesouro* escondido que cada uma das crianças guarda? Com o “olhar de pesquisadora” da professora Ítala, que tem a intencionalidade de saber por que algumas crianças não aprendem do jeito que ela acredita que as crianças aprendem? Com o “olhar de pesquisadora” da professora Cidinha que se considera uma “operária”, que observa, e constata para agir, para intervir, mas não se interessa em registrar, não tem a intenção de fazer públicos os seus “registros internos”? Com o “olhar para compor” e o “olhar apurado” apontado por Adriana? Olhares que apontam para a compreensão da criança e sua aprendizagem.

Retomando a questão do termo pesquisadora, remeto-me à primeira vez que escutei esse termo no *espaçotempo* do GA, em maio de 2004. Nessa oportunidade, Mabel trouxe para a discussão as diferentes estratégias que, como professoras, utilizamos para fazer progredir nossos alunos e alunas. Ela considerou que as professoras alfabetizadoras são

professoras pesquisadoras<sup>153</sup> pois têm que promover e possibilitar diferentes caminhos para conseguir de alguma forma “atingir” essas crianças que precisam de outros tempos na escola.

F4 – Fita GA, 26 de maio de 2004.

Mabel: Tem uma coisa que dentro da aula, com aqueles alunos de porta fechada você vai fazer acontecer de qualquer jeito. Então assim se você aposta, se você está apostando que eles vão escrever de qualquer jeito você vai dar leitura e escrita o dia todo, o tempo, todo o tempo, [...] Por que assim, tem uma coisa que não depende da escola, não depende da casa, depende daquela relação que você tem com aquelas crianças daquele ano [...]

Elisa: Mas a gente também não sabe trabalhar direito isso, não sabe.

Mônica: Eu não sei, por exemplo, como acelerar o processo de Janaína, e eu preciso que a Janaína acelere o processo dela, porque ela não vai poder repetir de novo a 2a.série.

Mabel: Bom, tem uma questão de acelerar o processo que é uma questão de quantidade, ou você aumenta a quantidade de papéis ou você aumenta a quantidade de atendimento individual ou você aumenta a quantidade de alguma coisa, a questão é que você tem que ver o que é melhor para Janaína. Então, você não sabe, então você tenta tudo para poder fazer a avaliação. Porque na verdade é o seguinte, o tempo, então a gente tem que olhar e falar e pesquisar o menino, o professor que está ensinando. Porque os outros, aquela criança que já lê e escreve passa despercebida, mesmo um monte de coisas do processo dela passa despercebido para o professor. Então, qual é o professor que se angustia mais? É o professor alfabetizador, porque é claro que ele [*o aluno*] não escreve, é claro que, então, esse professor tem que ser professor pesquisador, tem que olhar para o menino e saber, ele tem que saber onde é que ele está e o porquê.

Adriana: Até para saber o que é que vai fazer com ele.

Mabel: Porque quando ele conseguir a leitura e escrita, os professores vão se preocupar com outra coisa, com o ponto final, com o não sei o quê, com o não sei o quê, se ele está interpretando aquilo, se interpreta de outro jeito... Mas isso em um outro nível, não tem nada a ver com esse nível que tem essa relação do professor aluno, que você tem que fazer para ele a qualquer custo, você vai fazer aquilo para aquele, você vai pesquisar esse menino, virar ele, a impressão que você dá é que **você vai ter que virar do avesso para entender.**

Ítala: **Você atira para todos os lados**<sup>154</sup> (rs).

<sup>153</sup> Não pretendo problematizar se as professoras foram pesquisadoras e/ou se elas desenvolveram uma pesquisa-ação nos grupos dos quais participaram. Há 20 anos e contra um modelo bancário de educação que formava o professor como técnicos que fazem o que outros, distante da sala de aula, determinavam o que tinha que ser feito; e contra as reformas educacionais feitas de cima para baixo; surgiu um movimento internacional que desenvolveu no ensino e na formação de professores concepções acerca do “professor pesquisador”, “ensino reflexivo”, “pesquisa-ação” e “qualificação dos professores”. Para conhecer sobre a epistemologia da prática e dos autores que trouxeram essas discussões no âmbito da formação de professores, ler Stenhouse (1997), Elliot (1990, 2000), Schön (2000), Zeichner (2000, 2002) Zeichner e Liston (1998), Geraldí, Fiorentini, Pereira (2000), Fiorentini (2006), Santos (2007).

<sup>154</sup> A frase “atirar para todos os lados”, tinha sido dita por Mabel nesse encontro, antes do episódio aqui apresentado. Essa fala está indicando que a professora tem que tentar diferentes alternativas/possibilidades para que a criança aprenda e, nesse sentido, a professora que procura diferentes estratégias é uma professora que, necessariamente, tem que observar os seus alunos.

Elisa: Exatamente, é o que eu falei para ela [*para uma colega*], é um caminho de todos os dias.

Mabel: Isto é um caminho de quantidade, [...] porque você tem que atirar para todo lado, com determinado aluno, você atira mesmo, você tenta tudo, então ela vai para silabação, ela volta, ela vai, e ela que é da silabação vai para o texto, dá um texto difícil para ver se ele..., um texto de futebol, uma coisa que ela não daria nunca, mas naquele momento, para aquele menino dá! Porque é isso: você tem que atirar para todo lado, atirar para todo lado, o seguinte assim, você dá vários recursos para saber com que recurso você consegue enganchar o menino e isso é muito do processo do professor.

Qual o pano de fundo de todos esses olhares? Será que guardam relação com a idéia da “postura investigativa” de Garcia e Alves (2002)<sup>155</sup>? As autoras consideram que uma professora torna-se professora-pesquisadora quando não se conforma com o “fracasso escolar” e percebe que precisa de outras estratégias para atingir os alunos e alunas que não avançam de acordo com o que ela esperava. Nesse sentido, as autoras apontam que as professoras assumem uma postura investigativa quando querem “compreender o compreender” de seus alunos e alunas, quando buscam explicações para poder saber por que alguns de seus alunos e alunas aprendem e outros não: “elas querem compreender por que razões e por que caminhos uns foram e por que razões e quais outros caminhos cada um dos outros tomou”. Assim, pesquisar é uma possibilidade para que a professora comece a “ver o que antes não via, simplesmente, porque não compreendia” (p. 118).

Freire (2001a) faz referência aos diversos saberes que os professores têm que ter, sendo que um deles é que “ensinar exige pesquisa”:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (p. 3).

Talvez, assumir “porque professor, pesquisador”, tal como considera Freire, implique refletir/discutir/problematizar acerca da curiosidade. Em outro momento, Freire (2005) considera que ser curioso é uma instância que nos permite compreender: “saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber” (p. 19). Talvez a idéia de “postura investigativa” apontada por Garcia e Alves (2002) guarde

---

<sup>155</sup> O texto referenciado “Conversa sobre pesquisa”, apresenta o diálogo entre Alves e Garcia. Neste ponto trago as considerações de Regina Leite Garcia.

relação com a “curiosidade” da qual tanto nos fala Freire (2005): “essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza, e feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos” (p. 76).

Lembrando a fala da professora Ítala, trazida na voz da professora Cidinha: “Eu acredito que é assim que aprende, porque ele não aprende assim?” Ou quando a professora Mônica aponta: “Aonde é que está o buraco naquilo que eu estou fazendo?”. Ou essa necessidade de “atirar para todos os lados”, quando Mabel diz que o professor tem que fazer um trabalho de pesquisa para saber quais as formas de atingir determinadas crianças.

Segundo Freire (2005), sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres de pergunta - bem feita ou mal fundada, não importa - não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer. O autor aponta que a curiosidade espontânea pode vir a se tornar curiosidade epistemológica, ou seja, assumir uma posição reflexivo-crítica. Para que isso aconteça, não necessariamente teremos que mudar de contexto, o que é preciso, sim, é a postura de nossa mente:

Se engajado na concretude, não pudesse distanciar-me dela para melhor entendê-la somente porque me achasse agindo, a relação entre o contexto concreto e o teórico seria puramente mecânica. Para refletir teoricamente sobre minha prática não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico, mas, que torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico (FREIRE, 2005, p.78).

Pensando na postura investigativa e na curiosidade, trago uma consideração apontada por Zeichner (2002), que acredito guarde relação com aspectos apontados até aqui. Segundo ele, os professores “precisam saber **como aprender sobre seus estudantes** – o que eles conhecem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula” (p. 43, destaques meus).

Muitas vezes escutei falas das professoras que mostravam essa postura investigativa, mas há uma delas que ainda ecoa em mim. Em um dos primeiros encontros do GA em 2004, a professora Ítala coordenou o encontro e trouxe um conto para

compartilhar conosco, “A pedra de Ronda<sup>156</sup>”, que começava assim: “Há muitos e muitos anos, na cidade de Ronda, ao sul da Espanha, apareceu, não se sabe de onde, trazida não se sabe por quem, uma grande pedra na qual se lia a inscrição: “BENDITO E LOUVADO QUEM ME VIRE DO OUTRO LADO”. Nesse mesmo encontro, Ítala fez o seguinte comentário em relação a um aluno que a preocupava: “qual é o lado do tesouro do Marcos”?

Essa frase da professora Ítala, hoje, traz muitos outros sentidos para mim, quando penso que “virar do outro lado” guarda relação com a fala da Mabel: “você vai ter que virar do avesso para entender”; estas colocações dizem da importância de o professor buscar formas para entender seus alunos.

Assim, “ser curiosos” e assumir uma postura investigativa implica pesquisar nossos alunos, e o pano de fundo continua sendo o reconhecimento da singularidade e a busca pela aprendizagem de todos e todas.

## **8. O encontro das professoras com as crianças: sentidos da avaliação.**

“Quando eu falei é “I” ou “S”, eu estava muito mais consciente desse índice que eu, no caso, atribuí, porque eu tinha estado ali com elas”.  
Professora Andréa

Início esse ponto com uma colocação da professora Andréa porque quero problematizar a questão da avaliação<sup>157</sup> na escola, fundamentalmente a partir do Conselho de classe/série. A questão da avaliação dos alunos e alunas é um tema recorrente nas professoras, provoca angústia, medos, sentimentos não muito agradáveis. Não pretendo, com esta discussão, trazer elementos teóricos, conceitos relativos à avaliação, nem pensar em estratégias de avaliação. A idéia é dar visibilidade a alguns sentidos da avaliação a partir das interlocuções estabelecidas na escola.

As considerações postas pela professora Andréa levaram-me imediatamente a trazer uma questão que mobiliza as professoras na escola, e que se relaciona com a questão da

---

<sup>156</sup>Citado anteriormente. Ver Anexo I, T5.1

<sup>157</sup> Não é o caso, neste trabalho, de fazer uma análise sobre a avaliação na escola. Somente gostaria de apontar que ter *vivido* a escola evidenciou para mim o que Freitas L. (2002) tem considerado quando aponta a avaliação “como pivô do poder da organização do trabalho pedagógico”, ou de outra forma, perceber “a dimensão central da avaliação, que, na sala de aula ou fora dela, impregna a organização global do trabalho pedagógico, servindo de instrumento de poder no interior da escola” (p. 12).

avaliação das crianças e do lugar que tem o Conselho de classe/série. Como professora nas escolas da Argentina, nunca tinha tido a experiência de ter passado por um Conselho de Classe pois lá não existia esse espaço dentro da organização escolar e eu tive que enfrentar, pela primeira vez, o movimento das professoras quando colocadas para avaliar as crianças. Apresento os registros elaborados por mim em outubro de 2003.

CP1 – Caderno da pesquisadora de TDC, 9 de outubro de 2003.  
[...] Estavam presentes todas as professoras de 1a. a 4a. séries, a professora de Arte, de Educação Física e a professora substituta, Fabiana.  
Mônica falou que estava preocupada com um aluno e que decidiu que ia falar dos casos extremos.  
Andréa falou de dois alunos de sua classe que ficaram pendentes para definir se vão com S ou I. Falou dos avanços desses alunos e as colegas definem por votação que tem que levar S. Falaram de outro aluno da Andréa. Amanda de Educação Especial faz comentários sobre ele. [...]. Cada vez que se fala de um menino com dificuldades vão circulando as produções escritas dele e a produção de matemática para que assim, além da fala da professora, os outros tenham mais referenciais para definir a nota.  
Entra a vice-diretora.  
É o turno de Marta (2a. série), o procedimento é o mesmo: ela fala, faz comentários e Fabiana (professora substitua) também faz aportes em relação ao processo de aprendizagem desse aluno em função de um trabalho que ela está desenvolvendo na sala de Marta. Stela, professora de arte, também faz colocações. [...]

Esse primeiro Conselho de Classe já me estava dando pistas a respeito de um grande conflito vivenciado pelas professoras: a avaliação dos alunos e das alunas.

Em junho de 2004, Adriana encaminhou, por e-mail, um texto que apresentava seus questionamentos e inquietações a partir do Conselho de Classe. O texto foi uma provocação explícita para dar início a uma possível discussão sobre os sentimentos que provocava em todos nós o Conselho de classe/série. Um fragmento do texto encaminhado por Adriana:

E - e-mail encaminhado por Adriana, junho de 2004.  
Uma reunião com colegas de trabalho para tratar dos alunos. *Uma “fritação” de alunos...*era assim que eu me referia às reuniões de conselho de classe/série (ou termo, quando se tratava do supletivo). O aluno “na roda” e o adulto a “fritá-lo” ou a “salvá-lo”, dependendo das impressões de cada um. [...]  
Naquela roda não estava somente o aluno. Tinha muito mais ali... O que havia naquela roda?

A professora Mônica encaminhou um e-mail no dia 15 de junho de 2004 como resposta à provocação escrita por Adriana sobre o Conselho de Classe.

E - e-mail encaminhado pela professora Mônica, 15 de junho de 2004.  
No ano passado passei pela minha primeira experiência de conselho de classe/série. Lembro-me de que me inquietava muito aquele movimento que minha colega Marta fazia para preparar materiais para essa reunião. Eu nem entendia direito o que significava aquele espaço. Ela me dizia: leve muita produção das crianças!!! E eu pensava: para quê? Vivi a reunião e, de certo modo, entendi sua preocupação.

Mônica afirma que esse espaço é vivido por ela como um lugar de reflexão dos processos educativos dos alunos e alunas, e “de auto-avaliação de nós mesmas, como profissionais”. A professora mostra, também, a questão do olhar do *outro* sobre o próprio trabalho, além de perceber a importância do grupo nesse espaço que nos possibilita “novas formas de pensar, refazemos percursos, aprendemos a ouvir e a falar, afinamos discursos, sem necessariamente nos tornarmos um bloco de pessoas pensando o mesmo”. Ainda esse espaço pareceu para essa professora, como “um momento de dor, pois é nele que congelamos o movimento de aprendizagem de nossas crianças para quantificar a partir de padrões que nada têm a ver com esse rico processo de aquisição de conhecimentos”.

Frente à provocação explícita da Adriana e às vivências tidas a partir da participação com as professoras de alguns Conselhos de classe/série, eu também decidi escrever e encaminhei por e-mail algumas considerações. Como nunca tinha passado por essa experiência no meu país, a relação imediata que fiz sobre a avaliação dos meus alunos foi lembrar dos encontros semanais que eu tinha com a coordenadora (seja a diretora ou a vice-diretora) ao longo do ano, quando esses permitiam que eu pudesse acompanhar com um *outro* os avanços (ou não) do meu grupo e também de alguns alunos que eu achava precisava acompanhar mais de perto. E lancei a minha provocação:

E - e-mail encaminhado por mim, junho de 2004.  
Será que os nossos colegas, no momento do Conselho (falo de a. a 4a. série), podem ter uma visão do crescimento, progresso, avanços de nossos alunos ao longo de um período (dois ou três meses) só a partir do que eles produziram em forma escrita?

Quero apontar, ainda, uma questão trazida insistentemente pela professora Sheila, quando escutava o “juízo final” sobre a decisão do Conselho em relação a alguns dos seus alunos e alunas. O problema surgia quando o resto de suas colegas contrariavam a sua decisão em relação à avaliação que ela propunha para o aluno que estava sendo avaliado. Ela falava “eu vejo o aluno”. Lembro a sua fala pois ainda hoje ecoa em mim. Essa fala da

professora colocava-me no seu lugar, visto que insistia dizendo que “ela esteve com essa criança o ano todo”. “Eu vejo o aluno”, foi uma frase repetida e eu compreendia muito bem esse sentido: o encontro com o aluno.

Em 2005, surpreendi-me quando, no TDC (1) das 3as e 4as séries, a professora Val trouxe um exercício para fazermos nesse encontro que, segundo a fala dela, tinha a ver com questões colocadas pela professora Sheila no ano anterior quando ela falava “eu vejo o meu aluno”. Assim, Val trouxe esse exercício para refletirmos sobre as dificuldades enfrentadas pelas professoras no Conselho. Acredito seja importante trazer os diálogos em relação a esse exercício.

FT 3 – Fita TDC (1), 03 de março de 2005.

Val: O ano passado, lá na Teia [*Teias do Saber*<sup>158</sup>], tinha um trabalho, um trabalho assim voltado para a linguagem verbal e a não verbal e eu trouxe um texto para a gente estar vendo a questão da linguagem verbal e não verbal.

Laura: Hoje?

Val: É, agora. Eu trouxe pouquinho, porque pedi para tirar, pedi só dois.

Laura: Isso você trabalhou na escola?

Val: Não trabalhei, porque eu não tenho alunos para trabalhar com essas, porque não dá para trabalhar. Gostaria que vocês lessem o texto e depois me dissessem, interpretassem o texto, do que é que ele fala?

Adriana: Pode fazer em dupla? Pode fazer com a coleguinha?

Val: Vocês vão ter a linguagem verbal e depois vocês vão ter a linguagem não verbal.

[silêncio]

Val: O que é que você está imaginando disso aí? Do que está falando, é um acontecimento? O que você imagina?

Mabel: Um prédio...

[silêncio]

Mabel: Por que é que a eletricidade é importante?

Elaine: Tem a ver com os balões...

Sheila: Alguém quer dar uma mensagem, penso assim. Que alguém quer falar alguma coisa, um evento que vai acontecer, que alguém quer falar alguma coisa. Mas pela distância, é, as coisas assim, você tem que pensar mais no que vai acontecer. Porque se fosse mais perto, mudariam todos os problemas [...].

Val: Engraçado, não é? Nós fizemos isso no grupo bem maior, e a visão das pessoas é diferente, quando lêem um texto.

Elaine: Alguém quer dar uma mensagem, é uma mensagem musical, alguém que está no andar superior...

---

<sup>158</sup> Segundo Fava: “Numa ação conjunta com a Secretaria de Estado da Educação, a Unicamp está desenvolvendo um trabalho com um propósito definido: elevar a capacitação de 1.600 professores que atuam em estabelecimentos do ensino médio e fundamental da região de Campinas”. O programa, denominado Teia do Saber, é ministrado por 57 professores de sete unidades de ensino e pesquisa da Universidade [http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/novembro2003/ju238pag08.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2003/ju238pag08.html)

Clarice: Eu acho que fala no sentido da importância do contato pessoal e não que há outros tipos de mensagem, por algum motivo poderiam ser ...

Mabel: Alguém mandou mensagem por balões.

Clarice: Eu não acho isso, eu não vejo. Aqui as coisas são bem mais fáceis por contato direto do que você tentar usar outras coisas que poderiam...

Elaine: Os balões estão sendo usados para...

Val: Quem está mais próxima é a Eliane.

Elaine: Os balões foram usados para levar uma mensagem musical a uma determinada altura.

Val: Você chegou mais próxima do acontecimento. Isso daí, o ano passado pensei na reunião de...

Sheila: [...] Assim, isolado, texto sem contexto é pretexto. É o caso.

Val: A Sheila o ano passado, ela disse assim, “eu vejo o aluno”. Então ela tem a linguagem verbal e tem a linguagem não verbal, porque ela via, a gente via só isso daqui [*linguagem verbal*] a produção que ela trazia. Ai ela reclamou, né? Eu lembro que falei: nossa, aquele texto assim está bem de acordo, porque ela queria dizer que ela tinha uma visão, que ela acompanhava

Adriana: Ela tinha um contexto.

Val: Que nós não tínhamos, a gente pegava isso daqui [*linguagem verbal*], via, você pega aquilo ali e não tem essa visão da linguagem não verbal e aí a coisa fica meio perdida, não é?

Mabel: Da produção toda, né?

Val: Exatamente, da produção toda, ela tem um todo e nós só temos uma parte.

Mais uma vez a discussão sobre o “ver” o aluno: perceber por que algumas crianças não aprendiam, procurar outras estratégias, compreender o compreender das crianças.

Mas a fala da professora Andréa, em uma conversa que mantivemos, trouxe uma outra questão:

FT110 – Conversa com a professora Andréa, 08 de junho de 2005.

Laura: Que valor, o que você tira de positivo? [*sobre o GAP*]

Andréa: Por exemplo, pensando em termos do Conselho que a gente... Está terminando de realizar, no caso dessas crianças que a gente já trabalhou no primeiro tri [*trimestre*] já passaram... A professora traz um aluno desse e a gente olha a produção, você enxerga muito além daquela folhinha que você está vendo, porque daí você volta lá nos encontros que a gente fez aqui e o que a gente trabalhou com essa criança, o que a gente viu, entendeu? De positivo... De não conseguir mesmo. Então isso me deu parâmetros para eu dar a minha opinião na hora da votação, entendeu? No Conselho. Foi um grande facilitador para mim essa... Porque eu já conhecia as crianças por ter trabalhado com eles. Porque no Conselho eu... Eu fico angustiada muitas vezes, porque, às vezes, principalmente assim aquele final que a gente vota pela promoção ou retenção, então, às vezes você vota para promover ou para reter e você fica pensando assim, mas eu não sei, eu só ouvi a fala da professora. É a visão dela, claro que a professora trabalhou o ano todo, ela tem todo um referencial para justificar porque ela é a favor ou não daquela criança ir, ficar, tal. Mas assim, eu sinto que faltam elementos para a gente, porque a gente está julgando, é uma vida

que está ali, é uma criança e isso pode até trazer um bloqueio para ela, uma retenção, de repente tem criança que tem isso. A gente acaba sendo responsável por isso, porque nós é que votamos, são os professores da escola que acabam decidindo a situação daqueles ali... Esse trabalho facilita isso para a gente. Porque daí, por exemplo, as crianças que vieram para o conselho quando eu falei é “I” ou “S”, eu estava muito mais consciente desse índice que eu, no caso, atribuí, porque eu tinha estado ali com elas.

Encontros de professoras que permitiram que elas se encontrassem com os seus alunos. Encontros que mostraram a importância de “estar com o *outro*” para legitimar “o que eu sei sobre o *outro*”, para legitimar “o que eu penso sobre o *outro*”. A angústia *vivida* pelas professoras no momento do Conselho, para as professoras que participaram do GAP, começou a ser sentida de outra forma porque como disse a professora Andréa, ela “tinha estado ali com elas”.

A questão da avaliação é complexa. Aqui, quis apenas problematizar algumas questões que surgiram ao estar na escola. Fica aberta a questão de continuar pensando até que ponto a organização, estrutura, propósitos do Conselho de Classe, na escola seriada e homogeneizadora, constituem um espaço válido para dizer dos alunos, especialmente daqueles com os quais não temos tido “encontros”.



## **PARTE IV**

### **PERSPECTIVAS**

Como na pintura o mais importante do quadro não são as cores, nem a representação dos objetos, nem a tela, mas o ar, as perspectivas que surgem da combinação de cores e objetos que preenchem o quadro e entretanto não estão propriamente neles mas surgem dele, o mesmo acontece na tragédia, em que nada é dito pela boca do autor, não aparece uma única palavra que explique o desenrolar da ação, em que só se transmitem situações, acontecimentos, personagens, conversas – não pela narração sobre elas mas pela sua reprodução exata -, o mais importante não é a descrição dos caracteres das personagens, de seus atos e destinos, mas aquele ar inatingível que preenche os espaços entre as personagens, as infinitas distâncias do trágico que surge da combinação de personagens e situações (VIGOTSKI, 1999, p. 11).

## Capítulo 8

### *Serestar* pesquisadora na escola.

“Uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras mas ter um olhar novo”.

Marcel Proust

#### 1. Os conflitos da pesquisadora.

Pretendo apontar alguns dos conflitos e tensões *vividos* por mim em relação a *serestar* pesquisadora na escola. Acredito que, nesta escrita, esteja dando possíveis respostas a algumas das inquietações colocadas no início do trabalho: pesquisar *na* escola *com* os sujeitos da escola, para quê? Por quê? Qual o sentido de fazer pesquisa *na* e *com* a escola?

#### 1.1 A subjetividade: um sujeito perante suas circunstâncias.

El único lugar del que puede nacer un saber sin pretensiones de universalidad pero que es, a la vez, el único saber que guarda dentro de sí la unidad de las cosas de la vida. Creo que este saber cada día me inquieta más justamente porque es el saber que la Academia descalifica, desconsidera: la vida y nuestra relación frente a lo que pretendemos conocer, nuestra subjetividad (PÉREZ de LARA, p. 1, 2006a).

Considerar a minha subjetividade na constituição do conhecimento que procurei construir implica dizer, entre outras coisas, da minha posição em relação à ciência.

A partir da minha entrada na escola e da decisão de *viver* a escola, ficou evidente a necessidade de dizer do meu lugar da enunciação. Interrogar-me sobre quem era eu, na escola, ia na contramão do sujeito da objetividade, e como aponta Najmanovich (2001), esse sujeito “não podia dar conta de si mesmo, porque não se via, era um homem descarnado” (p. 84). Na mesma linha, Collares, Moysés e Geraldí (2001) apontam que negar a subjetividade tinha como pano de fundo “evitar o que ela supostamente seria: uma fonte de erros ou de perturbações” (p. 208).

Segundo Zemelmam (2004), tanto o conjunto de conceitos em que se foi cristalizando a acumulação nas ciências sociais, assim como as modalidades assumidas pela forma de argumentação dominante, têm implicado uma “pré-determinação dos espaços de

possibilidade do sujeito” (p. 461). Collares, Moysés e Geraldi (2001) também trazem essa discussão ao considerar que o sujeito objetivo, racional, assujeitado, tem a pretensão de construir uma ciência “neutra, atemporal, com domínio absoluto do futuro por suas projeções, e por isso determinista” (p. 208).

Ciência e predeterminação? Como é possível predeterminar os processos da pesquisa *na* escola? Será que, como sujeitos pesquisadores, não temos espaços para optar por possibilidades outras? Nesses percursos, não existem brechas? Será que somos, como pesquisadores, “consumidores” de conceitos já preestabelecidos? Ou será que, como pesquisadores, podemos dar outros “usos” aos conceitos, podemos ser “praticantes” dos conceitos já estabelecidos? (CERTEAU, 2002).

Como aponta Santos (1987), temos que abandonar certas palavras e ressignificar as mesmas dando outros sentidos, palavras que mostrem a instabilidade, a mobilidade dos conhecimentos produzidos pela ciência.

Zemelmam (2004) apresenta a idéia de um “sujeito perante as suas circunstâncias”, que, na pretensão de construir conhecimento, tem que explicitar os atos prévios que dão conta do trabalho por ele desenvolvido. Um sujeito consciente, erguido perante as suas circunstâncias (histórico-sociais, valorativas ou ideológicas) é um sujeito capaz de se colocar perante o indeterminado, sendo desafiado a perceber que essa indeterminação está constituída pela complexidade da dinâmica das relações,

um pensamento que se entende como uma posição que cada pessoa é capaz de construir a partir de si própria, perante aquilo que quer conhecer. Não se trata de dizer: temos os conceitos e construímos um discurso fechado, cheio de significações, trata-se, antes, de partir da dúvida previa, anterior ao discurso, formulando a pergunta: como podemos colocar-nos perante aquilo que queremos conhecer? (p. 462).

E quais foram as minhas circunstâncias quando pesquisadora na *simultaneidade*? Impossível ficar em uma posição neutra, objetiva, racional... Se compreender sob uma perspectiva bakhtiniana, implica opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*, uma réplica, eu não poderia ser uma pesquisadora silenciada. Estive implicada em todos os *espaçostempos* grupais: na relação com as professoras na sala de aula, com os grupos, com os alunos e alunas. E pensando nos grupos e na concepção de grupo aqui discutida - como espaço de entrelaçamento de subjetividades no qual cada um dos participantes arrisca-se em uma produção -, foi nesses *espaçostempos* que apareceram as diferenças entre os sujeitos, e

que também se deu o processo formativo. Só foi possível ser parte desses grupos porque fiquei *enroscada-enrolada-atravessada* nos **nós** e nos **laços** dos grupos, isso foi possível quando me assumi como um sujeito encarnado, perante suas circunstâncias, consciente da situação.

*Enroscada-enrolada-atravessada* com os alunos. Quando Irene, aluna da professora Denise<sup>159</sup>, me disse “quando você for para lá [*Argentina*], você vai ler e vai lembrar da gente? Ou quando Luana, aluna da professora Mônica, me perguntou: “tia, você vai mudar comigo se eu mudar [*de lugar*]? Ou quando Ricardo, aluno da professora Clarice lembrou um acontecimento compartilhado: “oh, professora, vem aqui! Essa página é a que lemos com você naquele dia, lembra?”.

*Enroscada-enrolada-atravessada* com as professoras. Quando no GA apontei que o fato de eu “não ser da escola”, impossibilitava -me “fazer” na concretude da escola, queria dizer que eu “não tinha nas minhas mãos” as possibilidades de ação para mudar, que essa possibilidade estava nas mãos das professoras.

FT29 – Fita GA, 24 de novembro de 2004.

Laura: Quando o Guilherme [*orientador*] falou que eu não era da escola.

Andréa: Mas eu sinto que você é da escola.

Mônica: Não, ela é na condição de colaboradora, pesquisadora, de o olhar diferenciado.

Laura: Eu na tenho possibilidade de fazer na realidade como vocês fazem, nesse sentido eu não sou da escola.

Mônica: Não é, Laura, você desempenha uma função, um papel aqui que nem eu no assentamento. No assentamento eu não sou assentada, mas eu sou parte do grupo, eu estou na dinâmica Você já foi agregada de alguma família?

Laura: Não.

Mônica: Agregada é assim: você não é parente, mas você está dentro da família de tal forma que você vive as relações e tem assim o mesmo poder de sujeito familiar e eu acho que você tem, pelo menos comigo na minha sala de aula. Eu sinto isso, você não é a professora da sala mas você tem, está presente em toda a dinâmica, inclusive assim para criticar, para falar, para a gente discutir, para a gente não concordar.

Concordo com as colocações da professora Mônica sobre o meu “fazer” na escola, um fazer que acredito esteja na dimensão do diálogo, do *encontro*, do retorno. Mas o que seria “não ser da escola?” Implica pensar que, como pesquisadora, eu não sou responsável pela gestão na sala de aula, eu não sou responsável pela aprendizagem dos alunos na escola,

---

<sup>159</sup> A professora Denise convidou-me a entrar na sua sala. Participei de seis aulas com ela e seus alunos (abril-maio de 2004).

eu não sou a professora da sala de aula, eu não sou a professora da escola. E é nesse sentido que considero que meu fazer não está na dimensão da concretude do cotidiano, não sou eu quem, de fato, pode fazer mudanças. As decisões podem ser tomadas pelos sujeitos que, de fato, estão na sala de aula, na escola.

*Enroscada-enrolada-atravesada...*

Decidir como pesquisadora colocar-me “perante as minhas circunstâncias”, *enroscada-enrolada-atravesada*, implica também, como apontado por Zemelmam (2004), “desenvolver uma posição em que esteja presente todo o sujeito” (p. 465). O mesmo autor considera que estar situados perante a complexidade da realidade implica aceitar que também conhecemos através das emoções, através da simples intuição, a partir de prefigurações imaginativas: “põe-se a questão de termos de recuperar o sujeito pensante a partir do conjunto das suas faculdades (p. 457).

Na mesma perspectiva, Najmanovich (2001) nos diz que não podemos separar a relação que existe entre o observador e o observado, nem desconsiderar a ligação que existe entre teoria-ação-emoção-valores. Para a autora, estamos traduzindo para a linguagem verbal nossa experiência corporal, sendo que o corpo é caracterizado como uma experiência social e histórica num contexto específico, a mente aparece corporalizada em um corpo cognitivo emocional.

Freire (2005) também aponta essas questões quando fala da paixão de conhecer: “não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (p. 18).

Vejo-me na escola com os *outros*, aparecem as emoções, os sentimentos, as vivências, o sentir... As considerações apontadas acerca do sujeito como totalidade (razão e emoção) fizeram-me lembrar de um episódio acontecido com Fernando, um dos alunos da professora Clarice em 2004, o que me fez refletir sobre o que é o conhecimento e por onde é que passa esse conhecer o *outro*, esse saber sobre o *outro*. Encontrei-me com Fernando na porta da escola em agosto de 2006. Nesse momento eu saía da escola e ele entrava. Ele me parou e disse: “Oh, dona! A senhora ainda usa o mesmo perfume?”. Fernando aproximou-se, ficou bem perto do meu colo e me cheirou. Logo, os dois ficamos rindo quando ele falou “Continua, sim!”.

Uma pesquisadora na *simultaneidade*: um sujeito perante as suas circunstâncias, um sujeito encarnado e consciente, um sujeito *enroscado-enrolado-atravessado*, que pensa e sente, que constrói um conhecimento a partir do seu lugar, de sua subjetividade, um sujeito em sua totalidade.

## 1.2 A prática de conhecer de um *estrangeiro*: pesquisa como criação.

Sou professora, pesquisadora, narradora lembrando que também sou imigrante. Falo que sou imigrante no sentido de que ser pesquisadora implica também fazer uma viagem para *outro* lugar, viajar para um outro país, para uma outra cidade, ser *estrangeira* no novo país, ser *estrangeira* na nova cidade, “ser *estrangeira* na escola”<sup>160</sup>.

Impossível negar as primeiras sensações de me sentir *estrangeira* na escola, de “não me sentir em casa”. Como uma vez falou o professor Guilherme do V. T. Prado: “você está lá, mas você não é de lá”. E a professora Sheila, que um dia me falou: “você é estrangeira duplamente”. A leitura que faço dessa frase é a seguinte: estrangeira por não ser da escola e estrangeira por ser argentina. Por outro lado, Danilo, um aluno da escola, sempre fez questão de brincar comigo e me dizer a seguinte frase, cada vez que me via na escola: “oi, japonesa!”, com um sorriso cúmplice. Ou, como sempre dizia Mabel, a diretora da escola, quando as crianças faziam referência à minha pessoa: “essa professora que fala engraçadinho” (questões de sotaque...).

A viagem e o ser *estrangeiro* são referidos por Tomaz Tadeu da Silva (2000) com base na teoria cultural que nos diz: “a viagem proporciona a experiência do ‘não sentir-se em casa’ [...] Na viagem, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias – e as inseguranças – da instabilidade e da precariedade da identidade” (p. 88).

*Estrangeira* na cidade e na escola. Larrosa considera que o modo de conhecer de um *estrangeiro* é diferente do modo de conhecer de um *turista*. Um *estrangeiro* e um *turista* diferenciam-se, fundamentalmente, pelas suas práticas de conhecer um novo lugar. Tive a

---

<sup>160</sup> Considerando, a partir do Benjamin (1996), a idéia do camponês e do marinheiro, e nesse sentido aponto que ambos os dois personagens têm a possibilidade de narrar as suas próprias experiências. Coloco-me no lugar do marinheiro (por ter realizado uma viagem), sabendo que as professoras que estão na escola, consideradas como camponeses, podem falar de suas experiências, ainda sabendo que não foi preciso elas se deslocarem para relatar suas experiências.

possibilidade de assistir a um documentário, “Después de Tirana”<sup>161</sup> e, a partir dessas imagens, escrevi um texto do qual apresento um breve fragmento:

ESP9 - Escrito de Laura, julho de 2005.

Uma viagem de alunos da Universidade a um lugar desconhecido por eles. A idéia era caminhar pela cidade desconhecida, ir a um outro lugar “como estrangeiros, mas não como turistas”. O estrangeiro não vai com idéias preconcebidas sobre o que ele deve conhecer, ou seja, “as imagens postais”.

A idéia é caminhar, a idéia é mirar, a idéia é pensar, a idéia é pôr em palavras as imagens que percebemos, o que essas imagens nos falam.

Cada aluno tinha um percurso a fazer, não tinha professor, tinha um artista e um filósofo. Entrar no percurso e nos determos nas coisas que nos chamam a atenção. Na viagem, não vamos com um percurso estipulado indicando o que estamos buscando, **mas são as coisas, os objetos, as pessoas que nos dizem o caminho e o que temos que ver.**

O documentário, apresentado por Larrosa, quando foi conhecer com seus alunos “a cidade”, fez-me refletir sobre o sentido desse “caminhar”: ler a cidade sem estabelecer um caminho prefixado.

Quando nós, pesquisadoras, nos aproximamos da “escola” para conhecer seus movimentos, isso nos provoca muitas tensões, fundamentalmente por uma questão que já foi apontada por Geraldi C. (1993): “nosso olhar é demasiadamente marcado por concepções prévias e ordenadoras da escola/aula/currículo, sobre as quais é preciso uma vigilância permanente” (p. 410) A vigilância não implica a busca da neutralidade e objetividade, mas saber que nós estamos impossibilitados de fazer uma “descrição desprovida da conceituação do objeto”. Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de reconstruir o nosso olhar, aceitando a instabilidade. Isto nos leva a redefinir como é que vamos para a escola, ou seja, não mais com “hipóteses prévias” e o “quadro conceitual seguro” (p. 410).

Garcia (2003b) considera que, quando entramos na escola com uma proposta de pesquisar com as professoras o cotidiano escolar, estamos impossibilitados de definir um método a priori, e enfatiza que o método “vai sendo construído no processo de pesquisa em resposta aos sinais que a realidade, ao ser investigada, vai dando, sinais esses que até há um tempo não conseguíamos perceber” (p. 11).

---

<sup>161</sup> Criado por Jorge Larrosa, passado no dia 8 de julho de 2005, no II Seminário Produção de Conhecimento, Saberes e Formação Docente, no 15º Congresso de Leitura do Brasil, COLE, 8 de julho de 2005.

Assim, resgato aqui as “práticas de conhecer de um *estrangeiro*”, porque essas *outras* práticas apontam *outras* formas de nos aproximarmos da escola e *outras* formas de pensar e conhecer a escola.

Importo-me em dizer que assumir a “prática de conhecer de uma *estrangeira*” permitiu-me estar atenta às pistas e sinais que os *outros* iam me dando. Foram todas essas pistas que me levaram a construir e a desenvolver uma *outra* forma de conhecer a escola (não para constatar) pois são práticas que pretendem recuperar e dar visibilidade às preocupações e às inquietações dos sujeitos da escola.

Encontro-me com os *outros*. O que esses *outros* sabem, querem saber, querem aprender?

Inês: Professora, que significa significa? (aluna da professora Mônica).

Alexandra: Tia, sabe que eu estou quase lendo? (aluna da professora Mônica).

O que os *outros* apontam como dificuldades, não-saberes?

Mário: Tia, não sei fazer o p? (aluno da professora Mônica).

Professora Mônica: Os conhecimentos que nos faltam, não tivemos na formação e não nos dão elementos para promover a alfabetização a todos, não damos conta dos 100%.

O que esses *outros* problematizam, questionam, interrogam?

Professora Ítala: Apropriar-se da teoria se é boa para você.

Professora Andréa: Porque eles [*os alunos*] são diferentes.

Assim, saber “ler a cidade”, saber “ler a escola”, implica olhar para as problematizações, dúvidas, inquietações dos *outros*, que me levaram a conhecer e compreender a *vida* na/da escola. É uma forma de conhecer, que implica estar atento ao *outro*, saber escutar... Saber “ler a escola” implica olhar para os sujeitos e estarmos sensíveis ao que eles nos apontam. As inquietações dos *outros* passaram a ser as *provocações* que me levaram, como pesquisadora, a refletir para conhecer a escola, os alunos e alunas, as professoras, os grupos e eu mesma.

Saber “ler a escola”, implica assumir que, na escola, nada pode ser controlado, absolutamente nada, nada pode ser pautado, só é possível saber para onde eu quero caminhar. A complexidade do cotidiano é assustadora, dá medo. Como se pode então

pensar em pesquisa a partir de uma concepção que nos determina como sujeitos pesquisadores? Aprendi, estando na escola, que a pesquisa foi uma construção e compreendi com Bakhtin (2003) a idéia da pesquisa como criação.

Frequentemente, toda a análise científica se reduz à revelação de todo um dado, já presente e pronto antes da obra (o que foi encontrado de antemão pelo artista e não criado). É como se todo o dado se recriasse no criado, sofresse transformação em seu interior. A redução ao que foi dado e preparado de antemão. O objeto pronto, os meios lingüísticos prontos para sua expressão, o próprio artista pronto, sua visão de mundo pronta. E eis que por meio de recursos prontos, à luz de uma visão de mundo pronta, o poeta reflete o objeto pronto. Em realidade, também se cria o objeto no processo de criação, criam-se o próprio poeta, a sua visão de mundo, os meios de expressão (p. 326).

Garcia (2003a) também aponta o processo de pesquisa como uma criação quando considera que “trazemos para a escola, não mais os passos de uma metodologia de pesquisa, mas a abertura para irmos costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade nos leva a fazer” (p. 206).

A criação e costura da pesquisa, do objeto e do sujeito... Lembranças de estar na escola: por onde andar? O que fazer? Como intervir? Era como caminhar numa corda no alto do circo, como equilibrista, olhando para os próprios limites sabendo de minha condição e do lugar construído como pesquisadora. Como aponta Garcia (2003a), é difícil para os pesquisadores da Universidade que valorizam a pesquisa com as professoras na escola depararmos com a incerteza, quando fomos criados com certezas definitivas, com idéias absolutas: “como aceitar a dúvida como método, quem formou-se na crença de conhecimentos absolutos” (p.194).

Considerar a *pesquisa como um processo criador*, implica, necessariamente, levar em conta a *vida* e os *acontecimentos* compartilhados com as professoras e com os alunos e alunas. Além de considerarmos a *pesquisa como um processo criador*, Bakhtin (2003) nos leva a pensar tanto no objeto como no sujeito, quando explicita que ambos vão se criando. *Criação* que foi possível a partir da *contemplanção estética dos outros*. No *encontro* com o *outro*, foi possível compreender que, após a *contemplanção estética*, regressamos a nós mesmos, em um processo que vai da empatia para a objetivação-formação, sendo que, no percurso desse processo, intermediando esse processo, toma corpo e vida a *matéria cega* que ao se compor possibilita atribuir sentidos (*produto-criação*) a essa *contemplanção estética do outro*. O ato de contemplar gera um processo criativo, quando atribuímos *outros*

e novos sentidos a partir desse encontro. Assim *pesquisa-alteridade-formação* ou *alteridade-formação-pesquisa* ou *formação-pesquisa-alteridade* é uma trilogia que nos permite desenhar a *pesquisa como criação* quando apostamos que é a partir do *encontro* que podemos construir novos sentidos para o mundo ético da escola. O desenvolvimento da pesquisa implica a criação, tanto do objeto como do sujeito e o *outro* se apresenta como desencadeador desse processo formativo (e criativo), por isso a aposta em pensar na formação como uma relação de *provoca-ação* para com o *outro*.

A partir das *provoca-ações* dos meus *outros* da escola, entrei em um processo de formação que me levou a buscar modos de *serestar* pesquisadora na escola, modos que, como já apontado, foram possíveis de serem construídos a partir de assumir o não-lugar (professora, estudante, pesquisadora, estagiária?), o que me permitiu ter outras compreensões acerca do *movimento* da escola. Isso, definitivamente, foi possível quando procurei os meus próprios modos de fazer pesquisa *na e com* a escola, criando as minhas *táticas de pesquisa*, modos que criei/exerci como pesquisadora para ocupar diferentes lugares na escola e que me permitiram *serestar* uma pesquisadora *na simultaneidade*. Simultaneidade que permite ter um outro olhar a respeito da escola, um olhar que permite perceber o *movimento* da escola, e não um olhar do alto (olhar panóptico).

Importo-me em dizer que trabalhar com o cotidiano e com a incerteza não implica abrir mão da conceituação. Nesse sentido, resgato as considerações de Amorim (2003), que considera que não podemos renunciar à teoria e a todo trabalho de objetivação e conceituação: “a polifonia em Ciências Humanas não exime o pesquisador do trabalho de análise” (p. 12). A autora indica ainda que tanto a teoria como o conceito desempenham um papel alteritário fundamental já que ambos permitem que o texto seja objetável em sua pretensão universalizante, já que se não há pretensão universalizante, não há objeção possível: “se eu falo em meu nome e apenas em meu nome, não posso ser contestada” (p. 18). A primeira alteridade do texto científico é uma forma de busca de verdade.

Na mesma linha, Freitas, Jobim e Souza, e Kramer (2003) apontam a necessidade de as ciências humanas terem que romper com um processo metodológico produzido segundo “certos padrões”, e as autoras explicitam que isso “não significa abrir mão do compromisso com o rigor científico, mas, ao contrário, conquistar um rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de outra maneira” (p. 7). Qual o rigor científico desta

tese? Talvez o rigor seja estabelecido pelo tratamento dos dados, talvez por mostrar histórias que digam das contradições, talvez por tentar captar todo o movimento: “professora, você escreve até as brigas?” - Danilo, aluno da professora Denise.

### **1.3 A pesquisa: questão política.**

Qual a responsabilidade de uma pesquisadora quando uma escola e uma equipe de professoras abrem os seus espaços para que um *estranho* possa participar de suas vidas? Aprendi, estando na escola, sobre nossa responsabilidade e, como diz Garcia (2003a), “temos que pedir licença para entrar na escola e com ela pesquisar” (p. 205).

E conhecer a escola e pesquisar nela para quê? Tentando uma possível resposta dialogo com alguns autores que me fazem refletir acerca do sentido que tinha o “conhecer” para a ciência moderna, e tento explicitar qual o sentido de “conhecer” que pretendo ressignificar a partir de *viver* a escola.

Santos (1987) analisa a história das ciências, e aponta que, para a ciência moderna, conhecer significa dividir e classificar para depois estabelecer as relações sistemáticas entre o que se separou. Considera, ainda, que um conhecimento sustentado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a idéia de ordem, de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro.

As idéias de certeza, de prever, de determinar antecipadamente, também aparecem nas considerações de Collares, Moysés e Geraldi (2001), quando dizem que a modernidade prometeu a universalidade atemporal dos conhecimentos apoiada na objetividade da sua construção e, nesse sentido, supõe-se que podemos prever o futuro com fórmulas deterministas, ou seja, “satisfeitas as condições necessárias e suficientes, os resultados seriam sempre os mesmos” (p. 206).

Segundo Najmanovich (2001), a ciência que postulava um sujeito desencarnado, tinha como objetivo conhecer para dominar, quando o sujeito “acreditava poder observar de uma perspectiva exterior, independente e arrancar do mundo-objeto seus segredos para dominá-lo a seu arbítrio, só um projeto era possível: conhecer para dominar” (p. 83).

Amorim (2004) instiga-me quando diz que a pesquisa nos permite “traduzir e transmitir” a fala do outro. Será que, como pesquisadores, “deveríamos” ficar só com a idéia de pensar que nosso papel na pesquisa é traduzir para compreender e logo para

transmitir? Mas quem é que tem que compreender? Temos em mente, como pesquisadores, que precisamos traduzir para transmitir aos *outros*, sujeitos da pesquisa? Ou só pensamos que temos que traduzir para os *outros* da Academia? Qual a “utilidade”, segundo uma perspectiva benjaminiana, da pesquisa? Utilidade (*conselhos, lições, ensinamentos*) para quem? Para a ciência? Ou será que nessa viagem de ir para o outro país, para acolher o outro, para traduzir sua fala, temos que ter presente que também é para que eles se compreendam melhor já que nós estamos ressignificando as falas deles?

Meu medo frente a nossa responsabilidade como pesquisadores que estamos na escola, é no sentido de não cristalizar o conhecimento que é produzido na escola, no sentido de não *capturar* o conhecimento que possamos construir em relação tanto aos professores quanto ao que eles produzem na escola. Trago a idéia de *capturar*, baseada em um texto de Larrosa (2004b, p. 184) em que nos diz que temos capturado a infância como “objeto de estudo”, motivo pelo qual nós achamos que temos “o conhecimento”, conhecendo tudo acerca da infância. Ele aponta, como contrapartida, considerar a infância não mais como objeto de estudo e sim como *enigma*. A questão do *enigma* traz a idéia de novidade, de nascimento, traz a idéia da natalidade, do nascimento de Arendt (1972). Pensando na infância como *enigma*, quero pensar também na escola, nas professoras e nos alunos e nas alunas, e também na pesquisadora, como *enigmas*. Assim, ao pensar e perceber todos esses *outros* como *enigmas*, podemos reconhecer que eles estão trazendo a novidade, a ruptura, a descontinuidade dentro da história, da história pessoal e da história de nosso mundo.

A idéia de Larrosa (2004b) sobre o *enigma* e as idéias de Amorim (2004) ganham em mim outros sentidos, especialmente quando Amorim diz: “a compreensão, a interpretação e a explicação são, na verdade, formas de tradução e, traduzir é mostrar a descontinuidade e o intervalo” (p. 18). As *descontinuidades* e os *intervalos* apontados por Amorim, poderiam estar dizendo do *enigma* de Larrosa? Pensar na *descontinuidade*, nos *intervalos* e nos *enigmas* seria uma possibilidade de abandonar a idéia de conhecer para dominar e de conhecer para capturar?

E ver a escola como *enigma* não seria pensarmos nos “inéditos viáveis” de Freire?

FT110 – Conversa com a professora Andréa, 08 de junho de 2005.

Andréa: Sair do caminho, por isso que eu trouxe [*um conto*<sup>162</sup>], que eu sinto assim que a nossa escola está nesse movimento, eu vejo assim que a gente estava igual à maioria das

<sup>162</sup> Ver Anexo I, T14

EMEFs, essa é a terceira EMEF em que eu trabalho. Então a gente sempre vendo aquele caminho, e achando que é aquilo mesmo e a gente fica lá, sofre com os nossos dilemas, nossas dificuldades, aquelas crianças que não vão... Mas aí eu acho que aqui a gente encontrou um jeito de sair desse caminho, perceber outros. E nós estamos conseguindo achar respostas para muitas dificuldades que a gente...

Quem sabe, como diz Santos (1987), teremos que deixar de pensar na qualidade do conhecimento construído em função apenas do que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior, apontando a importância de valorizar o conhecimento também “pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha” (p. 54).

Resgato aqui alguns dos *pontos de observação* acerca da inquietação de fazer pesquisa *na* e *com* escola, os quais dão indícios acerca do sentido que tem conhecer a escola e pesquisar nela.

Trago a Brandão (1984)<sup>163</sup> porque mostra que o pesquisador não serve apenas à “pura ciência”, apontando a importância de o pesquisador estar ligado a um projeto político de transformação de uma sociedade, de um mundo. E continuando com o *ponto de observação* de Brandão (1984), tenho que dizer que foi desse modo que tenho me sentido na escola: “quando o *outro* se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o *outro me* transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história” (p. 12).

As considerações apontadas por Brandão tocam-me e ecoam em meus ouvidos. Em um texto escrito a partir do GA<sup>164</sup>, nos finais de 2004, apontei: “isso implica caminhar junto com o grupo, em função das necessidades do grupo e não das minhas pessoais como pesquisadora”. Participei dessa história...

Encontrei-me, mais uma vez, com Garcia (2003b) e com ela reflito sobre o sentido de fazer pesquisa *na* escola, ao pensar nos problemas que se enfrentam no cotidiano escolar: “se a ciência não puder contribuir para resolver os problemas da vida, há de servir

---

<sup>163</sup> O autor traz a questão da pesquisa participante e nos conta como é chegarmos à construção desse tipo de pesquisa, fazendo referência às duas caras da moeda que iriam configurar a pesquisa participante. Assim, ele coloca que foi com Malinowski que se inicia a observação participante e que logo com Marx surge a participação da pesquisa, ou seja, o lado político da questão.

<sup>164</sup> Ver Anexo I, ESP3.

para muito pouco. [...] De pouco nos valeria produzir belas explicações teóricas se elas não contribuíssem para a transformação do mundo” (p. 11).

Na mesma linha, Freitas, Jobim e Souza, e Kramer (2003) questionam acerca de qual o compromisso social e político da pesquisa acadêmica e perguntam até que ponto as pesquisas realizadas nas instituições acadêmicas estão, de fato, direcionadas a encontrar soluções para os problemas enfrentados no cotidiano.

Como já foi explicitado anteriormente, as conversas mantidas com meu orientador sobre por que motivos fazer pesquisa com os sujeitos da escola, deram-me algumas pistas. O professor Guilherme do V. T. Prado, apontava: “agenciar conhecimento junto com os professores”, “subsidiar sua conquista profissional”, “favorecer a melhoria das discussões dos grupos na escola”, “potencializar a discussão dos grupos”, “contribuir com a visão da universidade sobre as questões que acontecem na escola e vice-versa”.

E por que trazer essas questões? Entrei na escola sem a pretensão de uma intervenção planejada, mesmo porque, no início da pesquisa, eu me sentia uma simples observadora, o outro lugar foi sendo construído. Quando assumi meu lugar, também não planejei nenhuma ação, foi claro para mim que eu não estava lá para dizer o que era certo ou errado, ou o que era “o conhecimento”, eu era uma professora que, na escola, estava no lugar de pesquisadora e que, além disso, era uma integrante do GA e colaborou com as professoras. Essa corda no alto do circo, fazendo equilíbrio, tentando não cair..., quais os limites de meus passos na escola? Até onde eu poderia andar? Questiono-me, às vezes, se eu teria que ter assumido uma outra posição dentro do grupo, ter feito alguma intervenção mais intencional... Eu não sei, ainda, como definir o meu estar na escola como pesquisadora. Não fiquei nos grupos tendo como idéia de pano de fundo fazer que as professoras se assumissem como professoras reflexivas ou professoras pesquisadoras, ou que tivessem como prática a escrita, ou,... O que eu quero dizer é que eu não guardei nenhum segredo, eu não deixei nenhuma coisa escondida debaixo do tapete, se eu levei um texto, se me propus a dar algumas oficinas de matemática, se compartilhei trabalhos realizados em outras escolas, se questionei, se mandei cartas, se me angustiei com elas, se me diverti com elas, se *vivi* com elas, foi porque me deixei levar, como já falei em outros momentos, pela *vida*, pelo *acontecimento*, pelo *movimento*.

Acredito que ter andado por esses diferentes pontos de observação em relação ao que é fazer pesquisa e qual sua finalidade, tem deixado em evidência a *questão política* de fazer pesquisa na escola, a questão do compromisso com a escola, com as professoras e com os alunos e alunas, sabendo que o nosso trabalho como professoras, educadoras e pesquisadoras tem como foco a prática intelectual dos alunos (CHARLOT, 2002). Tenho assumido tal compromisso com mais tranqüilidade quando, a partir de Freire (1973), consegui também enxergar o meu próprio processo: deixei de estar *imersa* (confundida, em uma nebulosa), *emergir* à superfície e consegui me *inserir* na escola. A inserção na escola foi possível só no momento em que tomei consciência da situação, só quando enxerguei essa “consciência histórica”. Aprendi que o caminho com as professoras é ir de mãos dadas com elas, decidindo juntas os caminhos, porque se eu era professora e estava ocupando o lugar da pesquisadora, eu me deixei levar, eu optei pelo devir, eu optei pelos *acontecimentos*, eu optei pela *vida* na escola.

Hoje não sei se é isso o que uma pesquisadora pode fazer na escola, ou se existem outras possibilidades de *serestar*...

Encontro-me mais uma vez com Freire (1973). Trago as considerações apontadas pelo autor quando considera as questões relacionadas à investigação, especialmente quando ele diz: “não posso pensar *pelos outros* nem *para os outros*, nem *sem os outros*”.

La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación. [...] Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando (p. 135-136).

Quando trago Freire, não estou imaginando que o pensamento das professoras é mágico ou ingênuo. Este diálogo com Freire instiga-me a questão do “pensar com”, “de produzir e transformar as idéias na ação e na comunicação”. E, a partir de pensar na “superação”, a partir de pensar com - na ação, na comunicação -, remeto-me à importância que teve dentro do GA a questão da contradição como base para organizar a própria aprendizagem e os conflitos. Retomo, também, a questão do sujeito coletivo, lembrando que foram as contradições (im)postas na escola que fizeram que o GA fosse em busca de uma solução aos problemas que eram enfrentados: como lidar com a aprendizagem dos

alunos da escola, como lidar com a seriação da escola, como lidar com esses dois processos que eram contraditórios? Foi possível a “superação” dessa contradição quando apareceu o sujeito coletivo, instância que implica deixar de olhar para nós mesmos como sujeitos individuais e nos enxergar na relação com os *outros* sujeitos, compartilhando com eles essa contradição. A contradição foi a desencadeadora da busca de uma solução, sendo que a mesma só teve sentido quando a coletividade tomou consciência da situação em forma conjunta e procurou os seus próprios modos, dando uma possível enunciação para as dificuldades enfrentadas. Como já apontado, a superação dos conflitos sob uma perspectiva bakhtiniana, supõe que, quanto maior seja a consciência (atividade mental) da noção de “classe para si”, os membros da coletividade têm maiores possibilidades de se organizar, tomando nas suas mãos a busca por uma solução.

Talvez a questão política de fazer pesquisa *na e com* a escola passe necessariamente por olhar as professoras e a escola, pensando nas condições e possibilidades que existem para produzir e transformar - pensando com, na ação e na comunicação - o cotidiano da escola. Talvez a questão política sugira a nós, pesquisadores, fazermos parte dessa *coletividade* e, junto com ela, ir em busca da resolução desses conflitos: “os problemas serão resolvidos no país quando tiver um ‘casamento’ entre a teoria da universidade e a prática, que é o conhecimento que tem a escola”, professora Clarice.

Foi nesse sentido a minha busca como pesquisadora na escola: “você vai vir para *pesquisar* ou para me *ajudar*?”. Acredito que a resposta implicou ir além dessa dicotomia, quando foi possível perceber - na escola que generosamente me abriu as portas - que no *encontro* escola e universidade, a colaboração e a formação de ambos se entrecruzaram nesse *espaçotempo*.

## **2. A escrita.**

Considerei anteriormente, que a escrita da pesquisa seria sob uma perspectiva benjaminiana, mas neste *porto/refúgio* também fui andando por diferentes pontos de observação. Para discutir sobre as questões da escrita, dialogo com outros autores que, sob diferentes perspectivas, apontam a necessidade da enunciação por parte do pesquisador, além de evidenciar a importância de outras formas de escrever.

Trago algumas considerações de Barthes (1988) em relação à pesquisa e sua relação com a fala e com a escrita. Segundo Barthes, o termo pesquisa é o nome que, sob a

imposição de certas condições sociais, damos ao trabalho de escritura, para o autor, a pesquisa está ao lado da escritura.

Eis por que a fala a que se deve submeter uma pesquisa (ensinando-a), além da sua função paratética (“**Escreva**”), tem como especialidade trazer a “pesquisa” à sua condição epistemológica: ela não deve, busque o que buscar, esquecer de sua condição de linguagem – e é isso que lhe torna finalmente inevitável encontrar a escritura. [...] É esse papel histórico da pesquisa: ensinar ao cientista que ele **fala** (mas se ele o soubesse, **escreveria** – e toda a idéia de ciência, toda a cientificidade ficaria assim mudada) (BARTHES, 1988, p.319).

Lembrando que o pesquisador não se enxergava e que ele mesmo era um sujeito desencarnado, teria como o pesquisador colocar-se no lugar de um sujeito da enunciação? E agora, que alguns de nós sabemos de nosso lugar de enunciação, de nossa voz, será que teremos a capacidade de nos expor, de falar, de dizer, de nos colocar, de escrever?

Outra autora que problematiza as formas de escrita das pesquisas é Arnaus et al. (1995)<sup>165</sup>, que considera que a narrativa permite um discurso mais ligado a vida e às vivências, à experiência. E aponta que isso é um desafio às formas acadêmicas quando “la mayoría de las tesis suelen presentar un formato analítico, abstracto, repleto de teorías y conceptualizaciones ajenas” (p. 224).

Concordo com Arnaus et al. (1995) sobre o formato analítico das teses, mas retomo as considerações de Amorim (2004) quando indica, ainda, que a teoria e o conceito desempenham “um papel alteritário fundamental”; o texto não pode ser objectável: “se eu falo em meu nome e apenas em meu nome, não posso ser contestada” (p. 18).

Zemelmam (2004) também aponta como uma questão central a incorporação do sujeito no próprio discurso. Ele considera que, quando escrevemos, não procuramos deixar explícito quem é que escreve: “embarcamos na nave da argumentação sem que tenha importância sermos ou não navegantes” (p. 460). *Sermos navegantes de nossa nave da argumentação*. Para mim, ter assumido *ser navegante da nave* na qual embarquei neste trabalho foi de uma grande riqueza. Sei dos múltiplos riscos que enfrentei e que enfrentarei na viagem que não acaba aqui... Optei por fazer frente aos ventos, às tempestades, ao sol quente, ao frio... Optei por fazer frente à possibilidade de me afundar... Optar por assumir o controle da nave é um *risco*, um *risco* que implicou em *me mostrar e mostrar-me junto aos*

---

<sup>165</sup> O texto referenciado “Déjame que te cuente: epi(diálogo)” apresenta um conversa entre diferentes autores. Neste trabalho faço referência às considerações de Arnaus.

*outros* que me acompanharam na viagem. Mas também junto a esse *risco* apareceu a *possibilidade* de evidenciar a *autoria* dos que fizeram esta viagem.

### 3. O retorno para a escola.

Encontrei-me com a tese de Gerald C. (1993), em que a autora discute a importância do retorno<sup>166</sup> do conhecimento à prática para transformá-la, não no imediato, mas historicamente. A mesma autora pergunta-se qual o retorno das pesquisas para as escolas, apontando que:

compreendo que o retorno seria também um trabalho com os professores e com a escola, em que a universidade [sem messianismo, nem paternalismo ou assistencialismo] constitui com o coletivo da escola, seu novo parceiro, um novo momento de produção de saberes e conhecimentos, produzindo conjuntamente o conhecimento da escola [e não sobre a escola, como nos adverte Marilena Chauí] (GERALDI, C. , 1993, p. 410).

A apresentação da pesquisa - o retorno - para o grupo de professoras com as quais compartilhei diferentes *espaçostempos* na escola, foi realizada no dia 05 de setembro de 2007, no encontro do TDC de 1a. a 4a. série. Pela dinâmica da escola, não foi possível ocupar todo o tempo do TDC na apresentação. Optei por apresentar da mesma forma que tinha apresentado no momento da qualificação<sup>167</sup>.

Sei que as interlocuções e os meus retornos escritos para as professoras foram apontados por mim nos momentos em que eu acreditava importante me posicionar. Mas este retorno, depois de escrita, e do momento da qualificação, teria uma outra importância. Seria o retorno do retorno, o retorno possível depois de ter escrito a pesquisa. O retorno do retorno, porque ele agora aparece com outros sentidos e outras dimensões que eu não consegui enxergar, às vezes, estando na escola e *vivendo* a escola.

Um das questões que trago para refletir é que, além das discussões que surgiram no momento do retorno a partir das considerações das professoras, algumas ações conjuntas de fato teriam que acontecer. Senti/pensei que os *tempos da escola* e os *tempos da pesquisa* nesse momento (e em tantos outros...) não se encontraram. Nesse sentido, penso que uma

---

<sup>166</sup> Gerald C. traz a discussão do retorno para a escola tendo como referência o diálogo estabelecido entre Freire e Fagundez.

<sup>167</sup> No momento da qualificação, tive o privilégio de ser acompanhada por algumas das professoras da escola: Mônica, Ítala, Mabel, Adriana, Edna e Roberto, além de outros colegas do grupo de pesquisa e amigos.

dificuldade que a pesquisa *na e com* a escola me mostra é justamente a questão da simultaneidade dos *tempos*, já que muitas vezes não foi possível caminhar no mesmo passo, no mesmo ritmo... no mesmo tempo.

Percebi essa dificuldade quando, em *tempos de pesquisa*, a partir de alguns problemas que surgiam no cotidiano, eu não conseguia enxergá-los, ou ainda, se os enxergava, não conseguia propor um encaminhamento. Por outro lado, quando eu compreendia o problema e vislumbrava um caminho, o caminho apontado por mim não era considerado pelas professoras porque não era de interesse para elas nesse momento ou porque elas apontavam outras questões para pensar/ler/refletir/decidir. Há ainda, o *tempo pós pesquisa*, quando consegui ter uma compreensão de alguns aspectos só depois de ter feito a escrita da pesquisa. Então me pergunto: será que uma perspectiva de pesquisa, como a desenvolvida na escola, poderia estar atada a esse tempo? Seria necessária uma preocupação com o tempo, quando a trama da pesquisa foi tecida a partir da incerteza, do devir, do acontecimento?

Acredito que a questão do *tempo da pesquisadora* seja uma preocupação minha e não das professoras. Para explicitar melhor esse *tempo vivido por mim*, remeto-me a dois aspectos relativos ao tempo: as limitações impostas pela noção de “tempo cronológico”, linear e rígido; e as possibilidades abertas quando pensamos na idéia de temporalidade a partir da “oportunidade”. Isso porque a temporalidade tem presente duas conotações, recuperadas metaforicamente a partir de duas imagens da mitologia grega, a de Cronos e a de Kairós.

Segundo Garcia (2001), o mito de Cronos oferece elementos simbólicos para pensar nele como instrumento de poder. Também representa o olhar crítico daquele que avalia “possibilidades e limites” e essa questão indica uma relação com a noção de tempo cronológico<sup>168</sup>.

Garcia (2001) aponta que, por um lado, o termo Kairós faz referência a uma personagem da mitologia e, por outro, essa palavra em grego, significa “o momento certo”. Esse “momento certo” faz referência a uma experiência temporal na qual percebemos “o

---

<sup>168</sup> Garcia faz uma análise do tempo para a partir dele estabelecer relações com a concepção de currículo. O autor pensa na relação currículo/tempo e aponta que todos os elementos vinculados ao primeiro (objetivos, conteúdos, métodos, recursos, avaliação) estão definidos por um pensamento cronológico. Assim todo está “planejado”, nem sequer um instante pode deixar de estar planejado.

momento oportuno” em relação a determinado objeto, processo ou contexto. Assim, Kairós revela “o momento certo para”, o instante que guarda a oportunidade, ele é o momento crítico para agir, é a ocasião certa. Kairós não reflete o passado ou antecede o futuro, ele é o melhor instante no presente. Assim, a experiência temporal representada por Kairós leva em consideração todos os sujeitos envolvidos nela assim como a dinâmica de suas relações. Considerar “o momento da oportunidade” implica desenvolver uma atitude atenta e criativa, uma percepção sutil, percebendo as necessidades dos sujeitos envolvidos, do grupo e, nesse momento, singular poder atuar/fazer.

As considerações relativas ao termo Kairós guardam estreita relação com Certeau (2002) quando, neste trabalho, resgatou-se a idéia de tática e sua relação com o não-lugar: a tática precisa do tempo; a tática vigia para “captar no vôo” algumas possibilidades de ganho; a tática aproveita as “ocasiões”; a tática opera golpe a golpe, lance por lance; a tática é “comandada pelos acasos do tempo”.

Penso nas dificuldades sentidas por mim, a respeito do *tempo vivido da pesquisadora* quando estando no não-lugar, aproveitei-me das oportunidades, dos instantes, das ocasiões, a partir da sutileza da minha percepção. Penso ainda, que esse não-lugar permitiu-me perceber o momento oportuno. Aqui aponto, porém, que ter a oportunidade não implica possibilidade de desenvolver efetivamente a ação que eu pensava que nesse momento seria oportuna.

Estou dizendo, então, que a questão não é só encontrar a oportunidade e é nesse sentido que penso que essa questão da *ocasião percepção* talvez tenha mais a ver com o fato de a pesquisadora aprender quais as formas e ou ações que de fato mobilizem as professoras ou em como fazer para envolvê-las nessas ações.

Talvez a questão não tenha passado no meu caso, por não ter tido a sutileza de aproveitar o momento. Talvez a questão não passe só pelo tempo e pelas *ocasiões percepções*, talvez passe por ter a sutileza, no momento oportuno, para propor ações que, de fato, façam que as professoras sintam-se envolvidas, que as professoras sintam que essa questão é importante para suas reflexões, mostrando que a preocupação da pesquisadora apareceu a partir dos acontecimentos *vividos* com elas, a partir dos diálogos mantidos e das dificuldades e questionamentos que foram surgindo no grupo de professoras. Ainda dizendo isto “com todas as letras”, acredito que não necessariamente as

professoras sintam esse momento/ocasião/oportunidade da pesquisadora, como sua essa necessidade e talvez esse seja a maior dúvida sobre a ação de uma pesquisadora na escola.

E retomo o dia do retorno. O dia do retorno foi um outro encontro, a partir do qual outros sentidos foram produzidos tanto por mim como pelas professoras: sentimentos, inquietações, interrogações... Penso o quão importante foi participar desse momento com as professoras, pelas discussões<sup>169</sup> que surgiram e pelas reflexões que elas, mais uma vez, apontaram para mim, provocando-me mais uma vez...

#### **4. Das lições aprendidas. Das lições por aprender.**

“Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade  
absolutamente certa, mas dialogar com a  
incerteza”.  
Morin

O que seriam as lições? Neste trabalho, e conforme Vigotski (1999), aponte a idéia de “bastidores”, de “segundos sentidos”, do que está “invisível”, do que está em “suspenso”. Então, o que é que, para mim, ficou “no ar” como se fosse “um aroma”, como se fosse algo impossível de pegar com as mãos mas que, com sua força, leva-me a pensar em futuros caminhos?

As lições aqui apresentadas são os sentidos produzidos por mim com base no encontro com os meus *outros*: as professoras, os alunos e as alunas da escola, os autores com os quais dialoguei, os meus *outros* interlocutores. As lições são alguns aprendizados que podem contribuir para que *outros* sujeitos pesquisadores interessados em fazer pesquisa na/com a escola possam considerar caso tenham como pretensão a colaboração e parceria com a escola, com as professoras, com os alunos e com as alunas.

Assim, trago aqui algumas das lições que, a partir da experiência na escola (a *vida* na escola) e da experiência da experiência (a *vida revivida*), foi possível compreender. Sabendo que elas podem ser lidas no decorrer do trabalho e, especialmente neste último capítulo, opto por trazê-las mais uma vez e discuti-las, na tentativa de dar um acabamento à “obra” e, talvez, abrir possibilidades que indiquem novos e *outros* caminhos na viagem que ainda continua.

---

<sup>169</sup> Ver Anexo II: falas das professoras que se posicionaram nesse encontro e depoimentos (escritos/orais) solicitados por mim após esse encontro.

*Da escola.* Importo-me em reconhecer que a possibilidade de ter desenvolvido e construído uma perspectiva de pesquisa na escola tem a ver com as características da escola que me acolheu, e que se apresentou para mim, desde o começo, como uma escola em busca de interlocução, disposta a abrir um não-lugar para as pesquisadoras, uma escola que pretendia da universidade certa colaboração e compromisso. Essa postura/atitude da escola acerca da relação escola-universidade é, sem nenhuma dúvida, um aspecto a ser considerado no momento de pensarmos nas possibilidades de ação e de interlocução que, como pesquisadoras, podemos ter nesse espaço.

*Dos vínculos.* Da experiência de ter estado na escola, resgato como aspecto fundamental para o desenvolvimento de qualquer proposta com a escola, a importância da construção dos vínculos com as pessoas. A confiança e o respeito para com as professoras, alunos e alunas, foram elementos fundamentais para poder transitar pelos diferentes espaços, assim como possibilitaram-me ações e intervenções junto com as professoras e os alunos. Quando acredito que nos constituímos na relação com os *outros*, reafirmo a necessidade de sermos cuidadosos na construção dos vínculos e dos laços afetivos com os sujeitos da escola.

*Do objeto – os acontecimentos.* Os caminhos investigativos percorridos ao *viver* a escola, fizeram-me compreender a impossibilidade de construir um objeto de estudo fechado e acabado pois é nos *acontecimentos* que o nosso objeto de estudo vai se construindo. Assim, a pesquisa surge a partir do que a *vida* na escola nos vai indicando. Desenvolver uma pesquisa no espaço da escola implica aceitar ir ao encontro dos *acontecimentos*.

*Da compreensão e análise.* As possíveis compreensões construídas, no momento da escrita da pesquisa, só foram possíveis a partir da análise dos acontecimentos, considerando os fatos, as vozes e falas dos sujeitos, os episódios. São esses “dados” que nos levam em busca da teoria, são esses “dados” que nos levam a refletir sobre determinados aspectos. O que de fato acontece na escola é o que nos mobiliza/provoca para buscar conceitos, teorizar e elaborar alguns sentidos e compreensões. Esse processo de análise mostra que não estamos com um quadro conceitual em que temos que encaixar, como “um quebra-cabeças”, os *acontecimentos* que surgem na *vida* da escola.

*Da simultaneidade.* Aprendi da importância de aceitar a mobilidade, a não fixação, a simultaneidade de lugares (não-lugares) que ocupamos. Assumir o não-lugar nos permite ter um olhar compreensivo, um olhar de escuta, olhar que se contrapõe ao olhar panóptico de fiscalização e de constatação. Isso significa quebrar/romper com um modo de pensar, de investigar e de dizer sobre a escola, ainda sabendo da impossibilidade de entrar na escola desprovidos de algumas concepções teóricas. Fazer pesquisa *na* escola implica assumir o não-lugar, o que requer do pesquisador criar seus próprios modos de pesquisar, criar suas táticas de pesquisador, sustentada em um olhar compreensivo.

*Da formação.* Aprendi, no processo de pesquisa, que uma pesquisadora, enquanto pesquisa, forma e se forma com as professoras. O processo de pesquisa desencadeia um processo formativo de todos os sujeitos que dela participam, quando considero que a pesquisa é uma relação dialógica. Assim, a partir dos encontros mantidos, a pesquisa nos (**nós**) envolveu em um processo de formação, sendo que este foi pensado como uma relação de *provocação para/com o outro*. Colaborar na escola ganhou *outros* sentidos quando considerada a trilogia apontada anteriormente: pesquisa, alteridade e formação.

*Dos espaçotempos.* Acredito importante que a pesquisa, além de focar os encontros coletivos, tenha como foco o *espaçotempo* em que a educação acontece, a sala de aula. A importância da presença da pesquisadora em ambos os *espaçotempos* diz do reconhecimento dos saberes produzidos na sala de aula, e dos saberes produzidos nos Grupos instituídos. Implica compreender o que de fato acontece nesses *espaçotempos* e que, ao serem problematizados em forma conjunta podem gerar *outras* compreensões porque considerada a complexidade da sala de aula.

*Das tensões na/da pesquisa.* Opto por chamar de “riquezas de estar no não-lugar”, quando me refiro às tensões tidas/sentidas ao assumir essa perspectiva de pesquisa. Será que posso considerar isso como um obstáculo epistemológico desta perspectiva? Aprender a *viver* com a incerteza, não saber qual o limite, até onde ir, onde parar. Saber o momento oportuno para... Essa foi uma grande tensão vivida por mim e que mostra ser difícil saber até onde intervir, até onde podemos colaborar, sem que nós, pesquisadores, determinemos, de forma

autoritária, os caminhos da pesquisa/formação com as professoras. Acredito que temos que intervir e podemos intervir, mas sabendo dessas tensões, a tensão de ter aprendido que “o buraco” da pesquisadora é saber qual é o seu limite. Fala-se em tensão, porque, como pesquisadoras, podemos dialogar, problematizar, inquietar, mas nunca está claro até onde podemos caminhar. E aqui quero enfatizar que: ao mesmo tempo que o não-lugar se apresenta como potencializador e possibilitador de outras compreensões acerca da escola para a pesquisadora, esse não-lugar também aponta o nosso próprio limite, a incerteza de nossa intervenção.

*Da interlocução.* Acredito na importância do diálogo e da prática de fazer um retorno oral/escrito (conversas, e-mails, cartas, etc.). O pesquisador que faz um retorno está mostrando, com essa ação, sua colaboração, está evidenciando sua ajuda para *com* a escola. Entendo que assumir o não-lugar não implica “informalidade” ou “descompromisso”. Uma pesquisadora que assume o não-lugar é formal-cuidadosa-comprometida-disciplinada ali onde importa mostrar a colaboração e a parceria, mesmo sabendo que esse retorno, quando feito nos acontecimentos *vividos* na escola, nem sempre dão conta dos sentidos produzidos posteriormente a partir da escrita.

*Das perspectivas abertas.* A partir do trabalho aqui apresentado, considero importante favorecer/possibilitar o *encontro* escola e universidade. Como já apontei, esse *encontro* a partir da colaboração/parceria possibilitou que, no *espaçotempo* da escola, a formação de ambos se entrecruzasse. Acho importante dar continuidade a esse encontro, pelas contribuições que pode trazer para a formação de professores e pesquisadores, a reflexão e estudo acerca do “*processo de investigar - a prática escolar e a prática de pesquisar - com as professoras*”. E aponto esta questão a partir de algumas considerações das professoras:

E - e-mail encaminhado pela professora Mônica, 22 de setembro de 2004. Mônica: Acho que essas cartas que possamos trocar ajudarão nessa construção conjunta do meu fazer educativo e da sua pesquisa.
--

E - e-mail encaminhado pela professora Clarice, 06 de setembro de 2007.
---

Clarice: Tenha a certeza de que, muito mais que sua pesquisa de doutorado, você trouxe para mim e minhas colegas as contribuições, incentivos, questionamentos para que nós crescêssemos como profissionais.

FT112 – TDC, 05 de setembro de 2007.

Andréa: Eu acho que até essa visão, que é uma pessoa que está vindo para caminhar junto, [...] não uma pessoa que chegava para espiar o que eu faço para fazer uma crítica em cima e fazer a tese.

Por que trago as considerações dessas professoras? Porque elas estão indicando um caminho possível do *encontro* professora e pesquisadora na escola, um *encontro* que é significativo para elas quando caminhamos juntas. Mas esse caminhar juntas não indica um caminho para fazermos juntas uma pesquisa, o que considero uma *outra* possibilidade. Percorrer um caminho juntas implica pensar nas contribuições que essa partilha pode trazer para a professora em relação ao fazer educativo, ou para seu crescimento profissional, assim como essa partilha pode trazer contribuições para a pesquisadora, sua prática e sua pesquisa. E quando digo isto, não estou afirmando que só alguns estão legitimados para “fazer pesquisa”. Aqui quero apontar que as professoras vêm o *outro* (no caso a pesquisadora), como um interlocutor. O interesse das professoras não foi em construirmos juntas uma pesquisa, o interesse no caminhar juntas está na interlocução e no que, a partir dela, possamos crescer cada uma no que está fazendo na escola: seja na prática educativa ou na prática da pesquisa. Nesse sentido, as perspectivas que, a partir deste trabalho, apresentam-se como potencializadoras, é continuar trabalhando na escola *com* as professoras de modo que o diálogo estabelecido promova ações conjuntas que possibilitem a nossa formação tendo sempre presente que o que guia o trabalho conjunto são as alunas e os alunos da escola.

Despeço-me deixando um fragmento de um conto de Jorge Luis Borges<sup>170</sup> (1971) “O etnógrafo”. O protagonista do conto é um estudante de uma universidade que pretende fazer uma pesquisa etnográfica. Para isso, faz uma viagem a um lugar desconhecido por ele para ir ao encontro dos sujeitos da pesquisa. Com esses sujeitos, viveria um período prolongado de tempo, desenvolveria sua pesquisa e logo redigiria sua tese. Por que trazer este fragmento agora? Prefiro silenciar, não dizer, desta vez prefiro não responder...

---

<sup>170</sup>Texto socializado pela professora Maria José P. M. Almeida, na disciplina “Seminário III - Metodologias da Pesquisa em Educação” no primeiro semestre de 2004.

“O caso referiram-me no Texas, mas aconteceu noutro estado. Conta com um só protagonista, salvo que em toda história os protagonistas sejam milhares, visíveis e invisíveis, vivos e mortos. Chamava-se, creio, Fred Murdock. Era alto à maneira americana, nem louro nem moreno, de perfil de machado, de não muitas palavras. Nada singular havia nele, nem sequer essa fingida singularidade que é própria dos jovens. Naturalmente respeitoso, não descreia dos livros nem dos que escrevem os livros. Sua era essa idade em que o homem não sabe ainda quem é e está disposto a se entregar ao que lhe propõe a sorte: a mística do persa ou a desconhecida origem do húngaro, as aventuras da guerra ou da álgebra, o puritanismo ou a orgia. Na universidade aconselharam-lhe o estudo das línguas indígenas. Há ritos esotéricos que perduram em certas tribos do oeste; seu professor, um homem idoso, propôs-lhe que fizesse sua morada num acampamento, que observasse os ritos e que descobrisse o segredo que os feiticeiros revelam ao iniciado. Na volta, redigiria uma tese que as autoridades do instituto dariam a lume. Murdock aceitou com alacridade. Um de seus antepassados morrera nas guerras da fronteira; essa antiga discórdia de suas estirpes era agora um vínculo. Previu, sem dúvidas, as dificuldades que o aguardavam; tinha que conseguir que os homens vermelhos o acolhessem como um dos seus. Empreendeu a longa aventura. Mais de dois anos viveu na pradaria, sob toldos de couro ou à intempérie. Levantava-se antes da aurora, deitava-se ao anoitecer, chegou a sonhar num idioma que não era o de seus pais. Habitou seu paladar a sabores ásperos, cobriu-se com roupas estranhas, esqueceu os amigos e a cidade, chegou a pensar de uma maneira que sua lógica refutava. Durante os primeiros meses de aprendizagem tomava notas sigilosas, que rasgaria depois, talvez para não despertar a suspicácia dos outros, talvez porque já não as precisasse. Ao término de um prazo prefixado por certos exercícios, de índole moral e de índole física, o sacerdote ordenou-lhe que fosse recordando seus sonhos e que lhos confiasse ao clarear o dia. Comprovou que nas noites de lua cheia sonhava com bisontes. Confiou estes sonhos repetidos a seu mestre; este acabou por revelar-lhe sua doutrina secreta. Uma manhã, sem despedir-se de ninguém, Murdock se foi.

Na cidade, sentiu saudades daquelas tardes iniciais de planície em que sentira, fazia tempo, saudades da cidade. Encaminhou-se ao gabinete do professor e lhe disse que sabia o segredo e que resolvera não publicá-lo.

- Seu juramento o impede? – perguntou o outro.

- Essa não é minha razão – falou Murdock.

Naquelas lonjuras aprendi algo que não posso dizer.

- Talvez o idioma inglês seja insuficiente? – observou o outro.

- Nada disso, senhor. Agora que possuo o segredo, poderia enunciá-lo de cem modos distintos ainda contraditórios. Não sei muito bem como dizer-lhe que o segredo é precioso e que agora a ciência, nossa ciência, parece-me uma simples frivolidade.

Acrescentou ao fim de uma pausa:

- O segredo, ademais, não vale o que valem os caminhos que a ele me conduziram. Esses caminhos há que andá-los.

O professor falou-lhe com frieza:

- Comunicarei sua decisão ao Conselho. O senhor pensa viver entre os índios?

Murdock respondeu-lhe:

- Não. Talvez não volte à pradaria. O que me ensinaram seus homens vale para qualquer lugar e para qualquer circunstância.

Tal foi, em essência, o diálogo.

Fred se casou, se divorciou e é agora um dos bibliotecários de Yale". (BORGES, 1971, p. 19-21).

Com carinho,

Laura

## Referências bibliográficas.

AGUILAR, Luis. **Estado Desertor: Brasil - Argentina nos anos de 1982-1992**. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVERIA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.7-19, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

\_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora perspectiva, 1972. p. 221-247.

ARNAUS, Remei, et al. Epi(diá)logo. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 223-236.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático e acadêmico, de *Toward a Philosophy of the Act* (Austin: University of Texas Press, 1993) (original de 1926).

BÁRCENA, Fernando, MÉLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**. Barcelona: Paidós, 2000.

BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais e professores. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. p. 313-332.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão Democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. p. 7-30.

BEILLEROT, Jacky. **La formación de formadores**. Serie Los Documentos. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire Um Lírico no Auge do Capitalismo**. Obras Escolhidas. São Paulo, Editora Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas; v. 3).

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas; v.1).

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única**. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000. (Obras escolhidas; v. 2).

BORGES, Jorge Luis. O etnógrafo. In: **Elogio da Sombra: Poemas/Perfis: Um Ensaio Autobiográfico**. Tradução de Carlos Nejar; Alfredo Jacques; Maria da Glória Bordini. Editora Globo/INL/MEC; 1971. p. 19-21.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-14.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: artes de fazer**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CHALUH, Laura Noemi. **Ensino para a diversidade**: o projeto pedagógico das escolas judias de Buenos Aires, Argentina, 1997, 2002. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita: possibilidades para a reflexão. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). Prefácio Rui Canário. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas-SP: Gráfica FE, 2005. p. 195-212.

\_\_\_\_\_. **Educação e Diversidade**: um projeto pedagógico na escola. Campinas: Editora Alínea, 2006.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima.; MOYSÉS, Maria Aparecida; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n.68. p.202-219, 2001.

CONNELY F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CORTESÃO, Luiza. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Editora: Instituto de Inovação Educacional, 1999. p. 1-23 1999. Disponível em: <<http://www.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge08/index.htm>> Acesso em: 20 jun. 2007.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão democrática da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

DAVINI, María Cristina. **La formación docente em cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1995.

\_\_\_\_\_, BIRGIN, Alejandra. Políticas de formación docente en el escenario de los `90. Continuidades y Transformaciones. In: SOUTO, Marta (Org.). **Sistemas y políticas de formación**. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas. Filosofía y Letras, 1998.

DE ROSSI, Vera Lúcia. Sabongi de. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n.55, p.92-105, nov. 2001. (Dossiê: Políticas Públicas e Educação).

\_\_\_\_\_. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004.

DICKEL, Adriana. **Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação**. 2001. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. **O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais da periferia: um projeto em construção**. 1996. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

DUSSEL, Inés. Jacocot o el desafío de una escuela de iguales. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 213-219, abr. 2003.

ELLIOT, John. **La investigación-acción em educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990. \_\_\_\_\_ . Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**, Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura de Brasil – ALB, 2000 (Coleção Leituras no Brasil).

FERNÁNDEZ, Ana Maria. **El campo grupal**. Notas para una genealogía. 1. ed. 10ª. reimp, Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

FIorentini, Dario. Produção de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: IBIAPINA, Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Orgs.). **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 127-142.

FORSTER, Ricardo. **Ética, alteridad y experiência**. [Buenos Aires: FLACSO, 2006a].

Disponível em:

<<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3913>> Acesso em: 11 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. **A artesanía de la sospecha el ensayo en las ciencias sociales**. [Buenos Aires:

FLACSO, 2006b]. Disponível em:

<<http://virtual.flacso.org.ar/mod/resource/view.php?id=3934>>. Acesso em: 11 jul. 2006.

FREIRE, Paulo. **À sombra de mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía del oprimido**. Tradução de Jorge Mellado. 7. ed. Buenos Aires: Siglo Veintinuno Argentina Editores, 1973.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organizado e apresentado por Ana Maria A. Freire. São Paulo: Editora da UNESP, 2001b.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.21-39, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38. (Coleção questões da nossa época; v. 107).

\_\_\_\_\_. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Brait (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997. p. 311-330.

\_\_\_\_\_. JOBIM e SOUZA, Solange;. KRAMER, Sonia. Apresentação. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-10. (Coleção questões da nossa época; v. 107).

FROTA, Lélia Coelho. Ensaio. In: **Boa Companhia: poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 55-56.

FURGERI, Denise Krahenbuhl Padula. **Do enorme ao pequeno, do dizer à escuta, do prescrever à leitura: lugares de constituição de uma Orientadora Pedagógica**. 2001. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: Camargo, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA Márcio (Orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 21-39.

GARCIA, Joe. Cronos e Kairós: Repensando a Temporalidade do Currículo. **Educação On-line**. Seção Educação, 2001. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/artigos\\_autor.asp?p\\_id\\_autor=86](http://www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?p_id_autor=86)>. Acesso em: mar. 2008.

GARCIA, Maria de Fátima. **A produção do conhecimento na escola pública por meio da pesquisa: o projeto “Ciência na Escola”**. 2002. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método; Métodos; Contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 193-208.

\_\_\_\_\_. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 9-16.

\_\_\_\_\_ e ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. p. 457. (Coleção fronteiras da educação).

GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 25-43.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **A produção do ensino e a pesquisa na educação. Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia**. 1993, 478 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. Escola Viva: política educacional por uma escola contra a barbárie. In: GERALDI, Corinta M. G., RIOLFI, Cláudia Rosa; GARCIA Maria de Fátima. (Orgs.). **Escola Viva:**

elementos para a construção de uma educação qualidade social. Campina, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

\_\_\_\_\_. FIORENTINI Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professora(a)-pesquisador(a), Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura de Brasil – ALB, 2000. p. 237-274. (Coleção Leituras no Brasil).

GERALDI, João Wanderley. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). Cotidiano e diferentes saberes. Rio de Janeiro: DP&A, Niterói. 2006a. p. 59-71.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento.** Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003a. p. 9-21. (Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica).

\_\_\_\_\_. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM e SOUZA, Solange, KRAMER, Sônia. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa:** Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003b. p.39-56.

\_\_\_\_\_. É possível investir nas enunciações, sem as garantias dos enunciados já afirmados? In: ALINE, et al. **Veredas Bakhtinianas** – de objetos a sujeitos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006b. p. 129-139.

\_\_\_\_\_. Encontro na alteridade: um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. In: BENITES, Maria. FICHTNER, Bernd; GERALDI, João Wanderley. **Transgressões convergentes - Vigotski, Bakhtin e Bateson:** coletânea de textos. Campinas, SP: [s.n.], 2005. p. 100-111. (referência com base nos originais).

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, o encontro que não houve. In: ALMEIDA, N. S. **Leitura: um cons/certo.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003c. p. 45-66.

\_\_\_\_\_. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Docencia y Cultura Escolar:** reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 143-179.

\_\_\_\_\_. **Olhos de madeira:** nove reflexões sobre a distancia. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HARGREAVES, A. Dimensiones subjetivas y institucionales de la formación docente. In: BIRGIN, Alejandra, et al. (Orgs.). **La Formación Docente:** cultura, escuela e política. Debates y experiencias. Troquel Educación, Buenos Aires, 1998. p. 135-146.

JOBIM e SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth (Org.).

**Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997. p. 331-347.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.70, n.165, p.189-207, maio/ago. 1989.

\_\_\_\_\_. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 15-35. dez. 1997.

LARROSA, Jorge. **Experiencia y alteridad en educación.** [Buenos Aires: FLACSO, 2006] Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3908>>. Acesso em: 16 mai. de 2006.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. Entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.); colab. de Alfredo Veiga- Neto et al. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 129-156.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a. p.113-132. 2004a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex**, Campinas, n.36. 1995. p.13-20. (Educação Continuada).

MÈLICH, Joan-Carles. **Antropología de la situación.** [Buenos Aires: FLACSO, 2006]. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3909>>. Acesso em: 30 mai. 2006.

MIOTELLO, Valdemir. A memória do passado em jogo com a memora do futuro constitui sentidos agora. Daí que os projetos de dizer dos sujeitos têm importância. In: ALINE, et. al **Veredas Bakhtinianas: de objetos a sujeitos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2006. p. 277-286.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Elóia Jacobina. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método; Métodos; Contramétodos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

\_\_\_\_\_. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVERIA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-54.

\_\_\_\_\_; ALVES, Nilda. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVERIA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-12.

OLIVEIRA, Regina Maringoni de. **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004)**: contribuições para o entendimento da escola Viva. 2005. 520 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PARO, Victor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PÉREZ de LARA, Nuria. **Escuchar al otro dentro de sí**: I parte. [Buenos Aires: FLACSO, 2006a]. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=3910>>. Acesso em: 13 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **Escuchar al otro dentro de sí**: II parte. [Buenos Aires: FLACSO, 2006b]. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3911>> Acesso em: 13 jun. 2006.

PIERINI, Adriana et al. Letramento e Alfabetização: refletindo processos e transformando práticas. SEMINÁRIO FALA (OUTRA) ESCOLA, 2., 2004, Campinas. In: **Caderno de resumos...** Campinas, SP: FE/UNICAMP; GEPEC, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Diário Oficial de Campinas**. n. 8133, ano XXXIV, 25 fev. 2003a.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial de Campinas**. n. 8310, ano XXXIII, 12 nov. 2003b.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. Introdução Mario Vargas Llosa. Prólogo Hugo Achar. Tradução Emir Sader. São Paulo: Editora Brasilense, 1985.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIOLFI, Claudia. O amor à diferença no trabalho enlaçado no interior de grupos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 39, p. 37-45, jan/jun. 2002.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. (Orgs.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 9-30.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão, et al. Escola Singular: Ações Plurais. Sentidos de uma parceira. In: **Educação Temática Digital**, Campinas SP, v 7, n. especial., p v-xiv, jun. 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Jacqueline de Fátima Moraes. **Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 11-25. (Série Prática Pedagógica).

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Prefácio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**, Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura de Brasil – ALB, 2000. p. 7-10. (Coleção Leituras no Brasil).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. **Agenda “Escola Viva”**. Campinas: Bureau de Editoração Eletrônica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Boletins SME**, Campinas, n.1, fev./out. 2001a. Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim\\_01.htm](http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_01.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Boletins SME**, Campinas, n. 3, fev./out. 2001b. Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim\\_03.htm](http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_03.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Boletins SME**, Campinas, n. 4, fev./out. 2001c. Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim\\_04.htm](http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_04.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Boletins SME**, Campinas, n. 7, fev./out. 2001d. Disponível em:

<[http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim\\_07.htm](http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_07.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Municipal investe em formação para reduzir repetência. **Notícias da educação**, 04 fev. 2004. Disponível em:

<[http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/noticias/noticia\\_2004\\_02\\_04b.htm](http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/noticias/noticia_2004_02_04b.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2004.

SILVA, Daniela Pereira da. Uma outra escola é possível. In: **Jornal A Página da Educação**, ano 16, n. 164, p. 18. fev. 2007, p. 18. Disponível em:

<<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=5175>> Acesso em: 30 mar. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. **Fragmentos de Alteridad y Educación. Fragmentos IV**. [Buenos Aires: FLACSO, 2006]. Disponível em:

<<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=3914&chapterid=5201>>. Acesso em: 08 agos. 2006.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez ; Campinas, SP: UNICAMP, 2003. (Coleção passando a limpo).

SOUTO, Marta. **Hacia una didáctica de lo grupal**. Prólogo de Jean-Claude Filloux. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1993.

\_\_\_\_\_. SOUTO, M. **Las formaciones grupales en la escuela**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2000.

\_\_\_\_\_. et al. **Grupos y dispositivos de formación**. Formación de Formadores. Serie Los documentos 10. Ediciones Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires: Buenos Aires, 1999.

SPÓSTIO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 2001. p. 45-56.

STENHOUSE, Lawrence. **Cultura y educación**. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa, 1997.

TONUCCI, Francesco. **Vida de classe: cinco años con Mario Lodi y sus alumnos**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Formación docente: clave de la reforma educativa. In: **Nuevas formas de aprender y enseñar**, UNESCO/OREALC, Santiago, 1996. Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>. Acesso em: 19 fev. 2004.

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo**: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. 2005. v 1. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet**, príncipe de Dinamarca. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In:GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a), Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura de Brasil – ALB, 2000. p. 207-236. (Coleção Leituras no Brasil).

\_\_\_\_\_. LISTON, Daniel P. Formando “Maestros reflexivos”. In: ALLIAUD, Andrea e DUSCHATZKY, Laura (compiladoras). **Maestros**: formación, práctica e transformación escolar. 2. ed. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1998. p. 263-297.

ZEMELMAM, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 457-468.

**ANEXO 1**  
**Inventário de documentos.**

SUB-CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
<b>CODIGO CA</b>		
<b>CADERNOS DA PESQUISADORA</b>	<b>CADERNOS DE CAMPO: REGISTROS, OBSERVAÇÕES, IMPRESSÕES, NARRATIVAS.</b>	
CP1	14/09/03 a 14/05/04	Caderno TDC 1a. a 4a. série, 2003/2004, Tilibra, 96 folhas.
CP2	21/05/04 a 16/12/04	Caderno TDC 1a. a 4a. série, 2004, 96 folhas.
CP3	16/02/05 a 18/11/05	Caderno TDC (1) 3a. a 4 a. série, 2005, Spiral, 96 folhas.
CP4	11/02/05 a 02/12/05	Caderno TDC (2) 1a.e 2a. série, 2005, Spiral, 96 folhas,
CP5	17/03/04 a 27/10/04	Caderno do GA, Tilibra, 96 folhas.
CP6	03/11/04 a 15/09/05	Caderno do GA, Tilibra, 96 folhas.
CP7	22/09/05 a 13/12/05	Caderno do GA, Spiral, 96 folhas.
CP8	17/03/04 a 17/11/04	Caderno sala da Profa. Mônica, Tilibra, 96 folhas.
CP9	19/03/04 a 26/11/04	Caderno sala da Profa. Mônica, Tilibra, 96 folhas.
CP10	10/03/04 a 09/12/04	Caderno sala da Profa. Clarice, Tilibra 96 folhas.
CP11	15/03/04 a 20/12/07	Caderno encontros com Prof. Guilherme (orientador), brochura, 96 folhas.
CP12	2004-2005	Bloco de notas (corredores, sala de professores) Tilibra, 96 folhas.
CP13	2001	Caderno de anotações PED (Programa de Estágio Docente).
CP14	2003	Caderno do Grupo de Terça.
<b>CODIGO CE</b>		
<b>CADERNOS DA ESCOLA</b>	<b>CADERNOS DE REGISTROS COLETIVOS, RODIZIO DOS REGISTROS</b>	

CE1	TDC 1a. a 4a. série: 06/03/03 a 26/11/04.	Brochura 96 folhas.
CE2	TDC (2) 1a. a 2a. série: 11/02/2005 a 02/12/05.	Brochura 96 folhas.
CE3	TDC (1) 3a. a 4a. série: 16/02/05 a 11/11/05.	Brochura 96 folhas.
CE4	GA 17/03/2004 a 15/03/05	Brochura 96 folhas.
CE5	GA 22/03/05 a 13/12/05	Brochura 96 folhas.

#### CODIGO FT

FITAS		DIÁLOGOS ESTABELECIDOS NOS ENCONTROS COLETIVOS E INDIVIDUAIS.
FT1 a FT59	GA	59 fitas cassetes gravadas desde 28/04/04 até o último encontro, 13/12/05.
FT60 a FT80	TDC (1)	31 fitas cassetes gravadas desde 16/02/205 até 11/11/05.
FT81 a FT102	TDC (2)	22 fitas cassetes gravadas desde a 11/02/05 até 02/12/05.
FT103 a FT106	Mônica	4 fitas cassetes gravadas segundo semestre de 2004: 06/06, 13/08, 20/08, 27/08, 03/09, 24/09, 20/1.
FT107 e FT108	Adriana	2 fitas cassetes gravadas dia 1/12/05.
FT109 e FT110	Clarice, GAP (Mônica, Andréa, Ítala e Cidinha).	1 fita cassete gravada: conversa com Clarice (17/03/05) e Mônica (04/03/05 – GAP). 1 fita cassete gravada; conversa com Cidinha (1/04/05), Ítala (19/05/05), Andréa (08/06/05).
FT111	Vilma	1 fita cassete gravada: conversa com Vilma, (24/05/05).
FT112	TDC (1a. a 4a. série)	1 fita cassete gravada: apresentação da pesquisa para as professoras (05/09/07).
FT113	Ítala	1 fita cassete gravada: conversa com Ítala, (28/11/07).

#### CODIGO T

TEXTOS		TEXTOS LIDOS, SUGERIDOS, SOCIALIZADOS.
T1	1) São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas, <b>Atividades matemáticas:</b> ciclo básico. São Paulo: SE/CENP,	1) Socializado por Laura no GA, (agosto/outubro 2004).

	1991, Volumes 1 e 2. Textos sugeridos pela orientadora pedagógica. 2) Artigo de jornal: Tribo do Amazonas só sabe contar até três. Cristina Amorim. <b>Folha de São Paulo</b> . Folha Ciência. sexta-feira, 20 agosto 2004.	2) Socializado por Laura no GA, 25/08/2004.
T2	ZAGO, H. F. e LAUDANI, T. O Jornal de parede e o exercício da Cidadania. In: FERREIRA, G. De M. <b>Palavra de Professor(a):</b> tateios e reflexões da prática da Pedagogia Freinet. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 2003.	Socializado por Adriana, lido no TDC, 08/10/2004.
T3	FRANÇA, Carlos et al. <b>Ansiedade Infantil</b> – Do âmbito familiar ao escolar. In: AMAE educando, nº 291, p. 28-33, maio. 2000.	Socializado por Denise no GA, 16/06/2004.
T4	SERVIDONE, Mabel. <b>Leitor escritor ou observador distanciado</b> . 1993. f. 129. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.	Socializado por Mabel no GA, 23/06/04 e 30/06/04.
T5	T5.1 PAMPLONA. Rosane, JÚNIOR Dino Bernard. A pedra de Ronda. In: <b>Novas Histórias Antigas</b> . São Paulo: Brinque-Book, 1998. T5.2 <b>Diferenças entre “alfabetizado” e “letrado”</b> [s.l: s.n.]. 2000?].	T5.1, T5.2 - Socializado por Ítala no GA, 31/03/04.
T6	ROCHA, Ruth. <b>O menino que aprendeu a ver</b> . São Paulo: FTD, 1998. Izabel. O motivo de escrever.	Socializadas por Mônica no GA, 09/06/2004.
T7	Renato Russo. <b>Mais uma vez</b> . (música)	Socializada por Andréa no GA, 24/03/2004.
T8	ADOVE, Silvia. O renascimento de Josela. <b>Revista da Associação Nacional de Educação</b> , ano 13, n. 20, 1994.	Socializado por Laura no GA, 28/04/2004.

T9	<p>Textos do PROFA:</p> <p>T9.1 Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas.</p> <p>T9.2 História em quadrinhos de Chico Bento “O bom português”.</p> <p>T9.3 Transcrição dos textos (M1U9T9), A menina do chapéu verde (M1U9T10), Os gatinhos (M1U9T11).</p> <p>T9.4 SOLIGO, Rosaura. <b>Para ensinar a ler de</b> (M1U7T8).</p> <p>T9.5 LERNER, Delia. <b>É possível ler na escola?</b> (M2UET3).</p> <p>T9.6.1 SOLIGO, Rosaura. <b>Por trás do que se faz.</b></p> <p>T9.6.2 ANTUNES, Maria Rosa de Barros; SOLIGO, Rosaura. <b>Uma proposta de projeto com narrativas literárias.</b></p> <p>T9.7 <b>Contribuições à prática pedagógica</b> (M1U4T9).</p>	<p>1) Socializado por Adriana no GA, 17/03/2004.</p> <p>2) Socializado por Ítala no GA, 24/03/2004.</p> <p>3) Socializado por Ítala no GA, 31/03/04.</p> <p>4) Socializado por Ítala no GA, 09/06/04.</p> <p>5) Socializado por Ítala no GA, 10/11/04.</p> <p>6.1 e 6.2 - Socializado por Adriana no GA, 02/03/2005</p> <p>7) Socializado por Adriana no GA, 18/08/05.</p>
T10	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. <b>Cadernos da TV Escola. Português 2.</b></p> <p>VELIAGO, Rosângela <b>Escrever quando não se sabe</b> (Programa 10).</p> <p>SOLIGO, Rosaura. <b>Escrever é preciso.</b> (Programa 11).</p> <p>MASETTI, Mario. <b>O que quer e o que pode nossa língua.</b> (Programa 12)</p>	<p>Socializados por Adriana e Mabel no GA, 02/03/2005.</p>
T11	<p>Livros produzidos na Escola Scholem Aleijem da cidade de Buenos Aires, Argentina.</p> <p>a) <b>La escuela e sus pequeños, autores I</b>, 2002.</p> <p>b) <b>La escuela e sus pequeños filósofos</b>, 2003.</p>	<p>Socializado por Laura, GA, 30/06/05.</p>

T12	FOX, Men. <b>Guilherme Augusto de Araújo Fernandes</b> . São Paulo: Brink-book, 1995.	Socializadas por Mônica no GA, 04/08/05.
T13	FREITAS, L. C. de. <b>Ciclos, seriação e avaliação</b> : confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). T13.1 GARCIA, R. L.; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). <b>Professora-pesquisadora</b> : uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. T13.2 FREITAS, Maria Teresa, JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.) <b>Ciências humanas e pesquisa</b> : leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões da nossa época; v. 107). T.13.3 FREITAS, Maria Teresa. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT (Org.). <b>Bakhtin, dialogismo e construção do sentido</b> . Campinas: Editora da Unicamp, 1997.	Socializados por Laura no GA, 02/06/05.  T13.1, T13.2, T13.3 - Socializados por Laura para Ítala 05/2005, que socializou no Gtzinho (grupo de estudos do qual participava no projeto “Escola Singular: Ações Plurais”).
T14	GARCIA, Edson Gabriel. <b>A história da bolinha curiosa</b> . São Paulo: Edições Loyola, 1983	Socializada por Andréa no TDC (2), 18/03/05.
T15	T15.1 GÓIS, António; MENA, Fernanda; WERNECK, Guilherme. <b>Amiguinhos da onça</b> [s.l.:s.n.] T15.2 ANDRADE, Cristina. É hora de aceirar e valorizar as diferenças. <b>Nova escola</b> , dezembro, p. 38-43, 2000.	T 15.1, T15.2 - Socializados por Adriana no TDC, 04/09/2003 e 25/09/2003 respectivamente, quando nas discussões sobre as “Crianças difíceis”.
T16	Exercício: linguagem verbal e não verbal.	Socializado por Val no TDC (1), 02/03/05.

CÓDIGO C		
	DESTINATÁRIO DA CARTA	DESCRIÇÃO
C1	Mônica	9 cartas encaminhadas por Laura (junho a novembro 2004).
C2	Turma de alunos da Mônica	1 carta encaminhada por Laura (outubro 2004)
C3	Clarice	1 carta encaminhada por Laura (novembro, 2004).
C4	Turma de alunos da Clarice	02 cartas encaminhadas por Laura (setembro e dezembro 2004).
C5	Laura	09 cartas encaminhadas pelos alunos de Clarice (set. 2004).
C6	GA	03 cartas encaminhadas por Laura (maio, agosto, outubro, 2005).
CÓDIGO E		
	E-MAILS TROCADOS COM...	DESCRIÇÃO
E	Mônica. Adriana. Mabel. Guilherme. Clarice, Andréa, Adriana	Período 2004-2005. Período 2004-2005. Período 2005. Desenvolvimento da pesquisa, 2004 a 2008. O retorno da pesquisa, setembro de 2007.
CÓDIGO ESC		
	ESCRITOS INDIVIDUAIS DAS CRIANÇAS	DESCRIÇÃO
ESC1	Alunos da professora Mônica	Solicitados por mim: qual o sentido da presença de duas professoras juntas na sala de aula? (dezembro 2004).
ESC2	Alunos da professora Clarice	Solicitados por mim: qual o sentido da presença de duas professoras juntas na sala de aula para os alunos? (dezembro 2004).
CÓDIGO ESP		
	ESCRITOS DAS PROFESSORAS	DESCRIÇÃO
ESP1	ESP1.1 Ítala – GA ESP1.2 Ítala – GA ESP1.3 Ítala – GA	<b>Relatos de alfabetização</b> , avaliação do curso oferecido pela SME, “Letramento e Alfabetização”. <b>Letramento e Alfabetização</b> : refletindo em grupo. Escrito individual para elaborar um texto coletivo para o II Seminário Fala (Outra) Escola, outubro de 2004. <b>Alguns projetos de nossa escola</b> . Escrito apresentado no GT da SME em 2005.

ESP2	Andréa – GA	<b>Reflexões sobre o nosso grupo.</b> Escrito individual para elaborar um texto coletivo para o II Seminário Fala (Outra) Escola, outubro de 2004.
ESP3	Laura – GA	<b>A constituição de um grupo de reflexão.</b> Escrito individual para elaborar um texto coletivo para o II Seminário Fala (Outra) Escola, outubro de 2004.
ESP4	Alicia – GA	<b>Espaço de socialização.</b> Escrito individual para elaborar um texto coletivo para o II Seminário Fala (Outra) Escola, outubro de 2004..
ESP5	Todas as participantes do GA	<b>Resumo da apresentação no II Seminário Fala (Outra) escola,</b> outubro, 2004. (indiquei também nas referências bibliográficas).
ESP6	Todas as participantes do TDC	Escrito solicitado por Adriana a partir da leitura de um poema do livro <b>Seu Vento Soprador de Histórias</b> , de Fátima Miguez, 30/07/2004.
ESP7	Todas as participantes do TDC	Escrito solicitado por Adriana sobre o Conselho de Classe, 2004.
ESP8	Todas as participantes do TDC (1)	Escrito solicitado por Adriana a partir da leitura de <b>Os cinco sentidos</b> , de Bartolomeu C. de Queirós e das discussões mantidas nesse grupo, 30/09/05.
ESP9	Laura	Auto-avaliação escrita na disciplina “Epistemologia e Pesquisa e Educação”. 2000. Texto “Después de Tirana” . 2005.
ESP10	Carla	Registro no caderno da pesquisadora Carla, encontro GA 11/08/04.
ESP 11	Mabel	Escrita de Mabel após a leitura do meu memorial de pesquisa, 14/11/05.
ESP 12	Todas as participantes do TDC (2)	Escrito solicitado por Adriana a partir da leitura do conto <b>Dia de Chuva</b> de Ana Maria Machado, 30/09/05.
<b>CÓDIGO FO</b>		
	<b>FOTOS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
FO1	Turma professora Mônica.	Fotos da sala de aula e no pátio (ensaio de uma dança para apresentar numa festa), 2do. semestre 2004.
FO2	Turma professora Clarice.	Fotos na sala de aula, 2do. semestre 2004.
FO3	Escola e GA. Apresentação II Seminário Fala (Outra) Escola	Fotos de diferentes espaços da escola, e no GA, 2do. semestre 2004. Fotos na FE/UNICAMP no dia da apresentação da comunicação, outubro 2004.
FO4	Torneio de vôlei promovido por Maristela.	Fotos do torneio:alunos da 8ª. série, professores e funcionários, novembro 2004.
FO5	Fotos das professoras do GA.	Fotos das professoras no corredor da escola, março 2005.

FO6	Outras fotos	Fotos da escola e de funcionários, 2do. semestre 2004.
<b>CÓDIGO D</b>		
	<b>DOCUMENTOS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
	Secretaria Municipal de Educação de Campinas	
D1	D1.4	Política Pública de Alfabetização (organizado pela professora Vilma Passos).
	Escola Padre Francisco Silva	
D2	D2.1	Projeto Político Pedagógico, ano 2003.
	D2.2	Projeto Político Pedagógico, ano 2004.
	D2.3	Projeto Político Pedagógico, ano 2005.
<b>CÓDIGO FL</b>		
	<b>FILMES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
FL1	<b>PROFA</b> VHS, 12 fitas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  VHS, <b>Revisar para aprender a escrever.</b>  VHS, <b>Revisando textos bem escritos.</b>	Módulo 1, 2, 3. Direção Geral Carlos Nascimbeni; supervisão pedagógica, Telma Weisz: Brasília. MEC, SEF: MEC, SEED. 2001, Socializado no GA: 05/05/2004 e 12/05/2004.  Socializado no GA: 08/03/05 e, no TDC (1): 16/03/05.  Socializado no TDC (1): 23/03/05.
FL2	VHS, <b>Transtornos de Déficit de Atenção,</b> Discovery Health, 2005.	VHS, Documental socializado pela professora Rosana, de Educação Especial: no GA e no TDC (1) 18/05/05 e no TDC (2) 17/06/05.
FL3	<b>Boneca na mochila,</b> Realização Ecos-Três Laranjas, Brasil, 1995.	VHS, socializado pela professora Rosana, de Educação Especial, no TDC (2), 11/11/05.

## ANEXO II

### O retorno das professoras.

1) Considerações das professoras no TDC do dia 05 de setembro de 2007. Agrupei-as a partir de alguns dos eixos que foram problematizados no encontro.

- **Alteridade**

Mônica. E esse [*alteridad-exotopia*], eu acho que foi o trabalho mais legal que a gente fez no grupo de alfabetização, que é a hora que a gente começa a colocar as angústias, a expor os problemas, o outro reflete em cima daquilo, vc percebe os caminhos errados, eu acho que foi o movimento mais legal que a gente fez. E é uma pena tão grande que a gente não continue esse trabalho não é? Esse horário que a gente tinha de reflexão que a gente não tem mais.

- **Sobre a opção pela narrativa.**

Adriana: Ó Laura, é uma posição política diante do conhecimento mesmo, né? E Certeau também disse isso, mas ele não fala em narrativa, ele fala em relato de prática cotidiana, ele fala da prática do relato como uma prática em si, afirmando assim que a gente pode dizer as coisas que a gente diz a partir de um determinado lugar que é o nosso, quer dizer, isso eu acho tão bonito, porque quando você afirma e deixa isso claro vc está dizendo o seguinte: olha, esta é uma verdade possível, dentre muitas outras que dizem e você não prescreve, você não recomenda, vc vai discorrendo a partir disso.

- **Sobre a igualdade dos alunos.**

Mônica: Tem que ser não é? A gente quer que todos consigam acompanhar melhor. E na verdade se a gente for fazer uma análise geral, as crianças avançaram ao ponto de conseguir acompanhar o grupo, algumas ficaram para trás. Algumas ficariam para trás, algumas não conseguiriam acompanhar. E isso é o lugar dos que aprendem? É sim, é isso mesmo, a gente quer que eles consigam acompanhar o grupo numa condição [...]  
Eu acho que a gente não pode esquecer da afetividade, a gente está acreditando [...] mas a criança tem que estar se sentindo pertencendo ao grupo, no momento em que ele se percebe defasado [*..aluna*] a criança se sentir fora do grupo, isso é uma coisa que a gente quer, que ela vá para o lugar dos que aprendem, que ela vá para esse lugar [...].

- **A respeito do lugar da pesquisadora na escola**

Andréa: Eu acho que até essa visão, que é uma pessoa que está vindo para caminhar junto, [...] não uma pessoa que chegava para espiar o que eu faço para fazer uma crítica em cima e fazer a tese. Para mim essas falas suas...  
Rosana: Acho assim, interessante, de captar uma coisa que estava acontecendo naquele momento. [...] Como você diz uma pessoa *turista, estrangeira*? Mas dentro de uma conversa consegue ler entre as linhas e captar o que está acontecendo.

Mônica: Eu acho que tem que ter a noção do seguinte: de que é um fragmento da realidade [...] então assim quando a Laura vai recortar o olhar dela sobre a interação no grupo, sobre as relações de alteridade, quanto que isso vai modificando os comportamentos, quanto que esse processo vai modificando a noção de professores, ela está fazendo um recorte, mas assim, ela não consegue ter, inclusive a dimensão de tudo que se foi modificando.

Rosana: Mas acho que nem nós, enquanto professoras.

Adriana: Ninguém, não é?

Mônica: E ela está falando daquele período.

Adriana: Nem ela nem ninguém.

Rosana: Nem nós.

Mônica. Então eu acho que isso é uma coisa que a gente tem que deixar mais explicitado, é aquele recorte, naquele período específico, naquele ano, naquele ano a coisa funcionou daquele jeito, a partir desse olhar que eu pude dar, quer dizer, desse olhar que eu trago que eu estou dando a partir de determinados momentos.

Laura: Mas eu não consegui falar, tem coisas dela [*Ítala*] com a Andréa que eu tive que abrir mão, eu não dou conta de tudo.

Mônica: É que, na verdade, o dinamismo, o dinamismo que a gente tem aqui, é assim, eu acho que em outras escolas seja assim também mas eu acho que a gente tem uma riqueza grande, não é?

Rosana: Eu acho que nós estamos muito dispostas à pesquisa, nós, enquanto professoras, nós somos tão contaminadas pela Universidade que, para a gente que acredita no nosso trabalho, aceitar a vinda de outras pessoas... entendeu? Não encontra isso em outras escolas. Com essa possibilidade que a gente tem de aceitar esse desafio, nós vamos encarar outra pesquisa, nós vamos ler, tem que discutir, a gente encara isso em uma boa.

2) As considerações escritas solicitadas por mim a Ítala, Andréa, Clarice e Adriana. Não solicitei a Mônica, por pensar que suas falas, no dia do retorno, já apontavam algumas sugestões. Conversei pessoalmente com a professora Cidinha e não foi possível gravar a conversa.

E - e-mail da professora Clarice, 06 de setembro de 2007.

Querida Laura!

Achei linda sua apresentação. Sua firmeza ao falar e a clareza que demonstrou na apresentação me emocionaram. Descobri outra Laura. Foi maravilhosooo!

Assistir alguém que olha de fora (hoje não tão de fora, pois já é parte de nós, do nosso grupo) o que fazemos é muito bom para nos ajudar a refletir sobre o que estamos fazendo ou ainda não estamos. Para mim, você é uma parte importante em minhas reflexões e questionamentos. A partir de nossas muitas conversas, passei a ver coisas e a pensar em mim como uma profissional que tem muito a mostrar e a aprender também. Tenha a certeza de que, muito mais que sua pesquisa de doutorado, o que você trouxe para mim e minhas colegas foram as contribuições, incentivos, questionamentos para que nós crescêssemos como profissionais.

Ver seu posicionamento em querer mostrar a relação com o Mário foi muito lindo. Ser positiva (e acreditar) na importância de contar, pois tem a clareza de quanto isso irá

contribuir para a nossa prática. É disso que nós, profissionais da educação, precisamos: acreditar em nós mesmos e mostrar para os outros que aquilo que fazemos é importante sim, é muito lindo!!!!

Beijos, Clarice.

P.S. Pessoalmente falo mais para você.

E – e-mail da professora Andréa, 09 de setembro de 2007.

Laura querida,

Claro que sim!

Olha, sinceramente, achei muito interessante sua tese. Para mim, o que mais chama a atenção, mexe, são as nossas falas, de professoras que "rechearam" sua escrita.

Particularmente hoje, se fosse conversar com vc - aquela conversa que tivemos na época - com certeza minhas respostas seriam outras... Mas sabe, o que mais mexe, e isso eu me lembro de ter lhe dito na época da entrevista, é essa sua paixão, sua crença inesgotável de que é possível apesar das dificuldades e reconhecer a nossa limitação enquanto professora em sala de aula em meio a tantos acontecimentos de "socorrer" para conseguir recuperar um aluno, dois, três, às vezes até mais!

Considero que sua análise de toda vivência que observou e da qual participou foi muito "apurada", não escapando um detalhe sequer.

Para mim, também tocou muito a questão da produção de escritores. Isso de tornar-se um produtor de escrita (não sei bem se esse é o termo correto) fez-me refletir tanto em relação a mim mesma quanto em relação a como estou em meu trabalho pedagógico, desenvolvendo isso nos pequenos, iniciantes, produtores de textos. Qual sentido e significado estou (ou não) conseguindo despertar nesse processo?

Bem, com certeza, haverá outros momentos em que poderemos falar um pouco mais sobre isso.

Espero ter dado, de alguma maneira, mesmo que minimamente, um retorno quanto a sua fala.

Bj,

ANDRÉA.

E - e-mail da Adriana, 09 de setembro de 2007.

Laura,

Só agora tive condição de responder. Gostei da apresentação, mais ainda do que na ocasião da qualificação [...] Acho que a questão da escrita, Laura, tem que ser forçada sempre!!! Fico inquieta e surpresa quando as professoras acham [...] que a discussão sobre o sentido e a função da escrita na escola está suficiente!...Não penso assim de jeito nenhum. [...]

Bj

Dri

FT 113 - Conversa com a professora Ítala 28 de novembro de 2007.

Ítala: O que me chamou bastante a atenção na sua qualificação foi aquela fala do Wanderley Geraldi quando ele diz que vc poderia falar só de sua constituição e não da constituição dos outros elementos que você citava. A partir desse momento, foi quando eu me inspirei a fazer o meu projeto de Mestrado. E eu também fiz, a pesar de, na entrevista,

ter comentado com os entrevistadores que a minha maior busca no mestrado é saber por que é que algumas crianças não aprendem, esse é o meu objetivo maior. Eu estou vendo que a constituição do professor, a troca, a interação é que faz com que a gente busque novas alternativas [...] Quando Roberto [*professor de Matemática*] entra na minha sala para trabalhar matemática e eu estou desesperada achando que o aluno não dominou, e ele fala assim: “ele já dominou, Ítala, você não percebeu que ele está além de você”, né? [...] Então, eu preciso dessa troca com o outro, por isso que eu acredito na parceria, [...] porque eu não quero só os [*professores*] alfabetizadores, eu quero todos os professores de todas as áreas porque são eles que vão constituir os meus saberes e ajudar a constituir os saber dos meus alunos. [...]

O que sempre me chama a atenção, Laura, [...] é aquilo que você, a Carla, eu me lembro muito da Carla em uma apresentação nossa, e você sempre fala isso: de como é que a gente cobra dos nossos alunos serem escritores se nós não somos escritores? Como é que eu vou fazer meu mestrado agora se eu não tenho registro do que eu fiz naquele Grupo de Apoio, entendeu? E agora eu tenho pensado porque eu o coloquei, é um dos fragmentos que eu quero estudar que é o Grupo de Apoio, mas como é que eu vou fazer para estudar se eu não registrei por escrito? Ainda penso, penso, é difícil, é complicado a gente registrar, por uma série de fatores, mas o quanto é necessário começar a se constituir como escritor e que, na hora em que eu me constituir, vou conseguir constituir os meus alunos. Isso está me incomodando bastante porque eu não consigo ser escritora e não estou conseguindo produzir escritores, eu só estou conseguindo produzir leitores! (rs das duas) [...]