



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Hélida Gmeiner Matta

**Crônicas de uma professora pesquisadora: lições que o cotidiano  
revela**

**Rio de Janeiro**

**2011**

Hélida Gmeiner Matta

**Crônicas de uma professora pesquisadora: lições que o cotidiano revela**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Rio de Janeiro

2011

FOLHA PARA CATALOGAÇÃO NA BIBLIOTECA

Hélida Gmeiner Matta

**Crônicas de uma professora pesquisadora: lições que o cotidiano revela**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

TEXTO DE APROVAÇÃO.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais Orientadora  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mairce da Silva Araújo  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Ferreira de Souza Bragança  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Vidal Perez  
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2011

## DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação aos companheiros da pesquisa. Colegas do curso de Mestrado, professores e professoras, trabalhadores e trabalhadoras da Educação, alunos e alunas das escolas por onde percorri e percorro a minha trajetória. A convivência nesse cotidiano trouxe questões e inquietações incontáveis, as quais suscitaram essa pesquisa. Dedico-a também, aos amigos que me contaram e ainda contam suas histórias, experiências formadoras que carregavam consigo e que, ao partilharem, possibilitaram outras e tantas experiências formadoras.

## AGRADECIMENTOS

É longa, quase sempre, e assim deve ser, a lista de agradecimentos de alguém como eu, que desenvolve a pesquisa no cotidiano. Isso porque necessitamos tanto contar com o próximo para realizar nossa pesquisa, que precisamos demonstrar gratidão àqueles e àquelas que nos permitiram “invadir, bisbilhotar e bagunçar” seu viver, para tentar compreender o mundo a nossa volta.

Início, portanto, agradecendo a todos e todas que estiveram envolvidos, de alguma forma, com o movimento da pesquisa. Entretanto, alguns não posso deixar de destacar, fazendo, dessa forma, um agradecimento tão especial, como foi a contribuição que deram e que possibilitou concluir essa dissertação.

Aos meus familiares, amores da minha vida, agradeço, entre outras tantas razões, por terem permitido que eu me ausentasse e faltasse em tantos momentos, sem (quase) nunca me cobrar. Pelo orgulho que demonstram em me ver concluindo um curso de Mestrado e ainda por terem contado um bocado de histórias que viraram fontes de pesquisa.

Aos colegas e superiores das redes municipais de Educação de Niterói e São Gonçalo que, cada um à sua maneira, viabilizaram o projeto que resulta nessa dissertação. Agradeço especialmente à direção da E. M. Lúcia Maria Silveira da Rocha e à Coordenação de Creche Conveniadas, minhas superiores diretas por terem compreendido e aceitado todas as limitações que me impunha o Mestrado. Cabe mais uma vez, falando dos colegas de trabalho, lembrar e agradecer aos companheiros e companheiras da Educação, pelas muitas histórias e vivências, que o convívio no cotidiano nas escolas, por onde andei, suscitou.

Aos meus queridos companheiros do curso de Mestrado, amigos que levarei guardados no peito, pelo resto da vida um agradecimento solidário. Agradeço a Coordenação do curso e a Secretaria da Pós-Graduação com quem sempre pude contar para solucionar problemas que surgiam. Às professoras, que demonstraram compromisso com as disciplinas e nos ensinaram a importância de aproveitar, ao máximo, os momentos do Mestrado. E um agradecimento mais que especial a cada colega das turmas que tive o prazer de frequentar.

Entre os colegas, um grupo de destaca, o grupo da Orientação Coletiva. Vocês foram fundamentais no meu processo de pesquisa/escrita. Cada olhar, cada

comentário, e principalmente sua confiança representou o combustível necessário para continuar meu caminho. Diante disso, nada mais a dizer senão, saindo do coração, meu muito obrigada.

Agradeço também ao revisor desse texto, um verdadeiro pai para mim, que descobriu que eu ando tendo problemas com vírgulas, mas soube enxergar o melhor nos meus escritos.

Agradeço aos companheiros que me ajudaram na operacionalização da escrita, lendo as crônicas, conseguindo o material necessário, como folhas e impressão, e ainda se divertindo comigo enquanto eu desabafava as intempéries da pesquisa.

Eu guardava, mais para o final, um agradecimento muito carinhoso, à Banca Examinadora pelo momento da qualificação, este que foi um divisor de águas na escrita dessa dissertação. Espero ter conseguido, ao menos um pouco, absorver a sua contribuição. Se assim for, sei que fiz um trabalho muito melhor.

Se a Banca foi digna de um agradecimento tão especial, o que dizer da Orientação? Digo, com o peito estufado: muito obrigada! Cada dia, cada encontro foi, no mínimo, transformador. Aprendi muito nesses meses todos. Vi minha escrita balançar, tropeçar. Briguei, brinquei, ri e chorei. No fim, olho para o meu texto e tenho a certeza: sua orientação foi fundamental! Por isso, muito obrigada, mesmo!

Por fim, representando um *grand finale*, trago seus nomes. Nomes que não pude deixar de escrever, porque não consigo esquecer. Pessoas a quem agradeço todo o tempo, mesmo que não saibam. Aqui estão, juntas e misturadas, como ficarão para sempre nos meandros da minha memória: Eduardo, Andrei, Lila, Hilda, Hélio Júnior, Márcia Rodrigues, Higgor, Hully, Paulo Brasil, Marilyn, Fernanda, Tessa, Barbara, Maria Tereza, Jacqueline, Maírce, Inês, Carmen Perez, Sônia Câmara, Márcia Alvarenga, Lúcia Veloso, Carmen Sanches, Daniela, Deylla, Suene, Iza, Renato, Simone, Rejane, José Júnior, Estela, Luís Paulo, Teresa, Eveline, Gláucia, Priscila, Aline, Ana Paula, Irineu, Célia, Marcelo, Marcela Loivos, Marcela, Leidiane, Paula, Tatiana, Roberto, Ana Valéria, Sônia Gil, Greice Mara, Cláudia Regina, Rosângela, Amanda, Léa, Bagueira, José Carlos, Vinícius, Pablo, Márcia Cláudia, Marquinhos, Helena, José Augusto, Elisane, Eusébio, e tantos outros...

Antes de terminar, confesso minha gratidão e reafirmo a certeza, de que sem Ele nada disso, ou melhor, nada de nada, seria possível. Sendo assim:

Obrigada Senhor!

## RESUMO

MATTA, Héli da Gmeiner. **Crônicas de uma professora pesquisadora**: lições que o cotidiano revela. Brasil, 2011. 133 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que se desenvolveu e que continua a se desenvolver no cotidiano do universo educacional, seja em escolas, em espaços de formação de professores e ainda em espaços não autorizados, mas potencialmente formadores. Com a pesquisa, assumindo a perspectiva da professora-pesquisadora, buscou-se encontrar elementos que ajudassem a compreender esse cotidiano a partir de lições que esse revela continuamente em experiências formadoras. A escrita foi desenvolvida através de histórias colhidas no convívio nesses espaços, assim como através de narrativas do próprio processo da pesquisa. Com elas foram escritas crônicas que guardam algumas das características da crônica literária, mas que buscam respeitar e espaço acadêmico e sua produção tradicional. As lições de que tratam esse trabalho são expressões da complexidade, revelando astúcias e saberes da pessoa comum, mas apontam para uma possibilidade sempre preeminente no cotidiano, apesar de nem sempre percebida, que é sua capacidade de transformação.

Palavras-chave: Lições do Cotidiano. Experiência. Complexidade. Pesquisa Narrativa.

## **ABSTRACT**

This work is the result of research that has developed and continues to develop in the daily educational universe, whether in schools, in areas of teacher training and even in places not allowed, but potentially trainers. Through research, taking the perspective of teacher-researcher, we attempted to find elements that help to understand this everyday lessons from that experience shows continually forming. The writing was developed through stories collected in living in these spaces, as well as through their own narratives of the research process. With them were written chronicles that keep some of the characteristics of literary chronicle, but who seek respect and academic space and their traditional production. The lessons of dealing with this work are expressions of complexity, showing shrewdness and knowledge of the common person, but point to a possibility always paramount in everyday life, though not always perceived, which is capable of processing.

Keywords: Lessons of Life. Experience. Complexity. Narrative Research

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Considerações Iniciais.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 - Apostas de uma pesquisa narrativa que se faz no/sobre o cotidiano.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 - Crônicas: Uma forma narrativa de expressar a pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>31</b>
<b>2. Crônicas.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 - Momentos diários entre as Obras Escolhidas de Walter Benjamin.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2 - Sobre trabalhar com a ideia de lições.....</b>	<b>39</b>
<b>2.3 - A Presença do Pensamento Complexo de Edgar Morin em uma Pesquisa com Narrativas (Auto) Biográficas.....</b>	<b>49</b>
<b>2.4 - Diálogo imaginado.....</b>	<b>57</b>
<b>2.5 - Lentes: o Cotidiano a partir de Certeau.....</b>	<b>64</b>
<b>2.6 - Momentos Felizes: alguns fragmentos da prática cotidiana.....</b>	<b>69</b>
<b>2.7 - Avaliação Escolar em sete episódios.....</b>	<b>90</b>
<b>2.8 - Estilhaços: os bombardeios das políticas públicas.....</b>	<b>105</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>122</b>
<b>3 – Considerações Finais.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>

## Considerações iniciais

*Hoje eu vou fazer barulho pela madrugada  
rasgar a noite escura como um lampião  
eu vou fazer seresta na sua calçada  
eu vou fazer misérias no seu coração  
Hoje eu quero que os poetas dançam pela rua  
pra escrever a música sem pretensão  
eu quero que as buzinas toquem flauta doce  
e que triunfe a força da imaginação.*

( Sem Mandamentos - Oswaldo Montenegro)

Como Oswaldo Montenegro, desejo fazer *misérias no seu coração*, entendendo que a expressão fala de mover emoções. Fazer *barulho, seresta*, mas acima de tudo desejo que *triunfe a força da imaginação*. Como ele, acredito na perspectiva, algumas vezes desprezada da vida, que a arte é capaz de revelar e é a partir dela que construo as minhas reflexões acerca de mim mesma e do mundo a minha volta. Oxalá eu consiga, com minha escrita, ajudar a alguns/algumas de nós para que o cotidiano da escola seja como se *as buzinas tocassem flauta doce*, metáfora tão delicada que para mim traz a sensação de conforto em meio ao caos. Onde viver, aprender, ensinar fosse *música sem pretensão*.

Minha dissertação está comprometida com uma produção que amplie o diálogo ciência/arte, através da literatura, e assim possa ganhar mais espaço na construção do saber científico. Com ela acredito poder trazer algumas lições que são reveladas no cotidiano, um cotidiano por vezes acolhedor, outras hostil. Ou seja, potencialmente contraditório. Ao mesmo tempo, afirmando a intenção de ultrapassar os muros da academia e levar comigo uma dissertação que “pertença” também ao cotidiano da escola.

Cabe, acredito, traçar uma consideração acerca do título da dissertação que ora apresento. Apesar de trazer no título o termo professora pesquisadora, não é objetivo da pesquisa problematizar o conceito que diversos autores e autoras, entre eles Regina Leite Garcia (2002), trabalham. Acredito-me professora pesquisadora por motivos diferentes e pessoais que, até certo ponto, se baseiam no conceito, mas

principalmente, representam um entendimento. São, na verdade, os desafios do cotidiano que empurram professores e professoras, como eu, a se lançarem nos caminhos investigativos e, assim encontrar respostas para as múltiplas questões que emergem do cotidiano escolar.

No exercício da prática cotidiana, a professora depara-se com problemas para os quais não tem resposta imediata, sendo forçada a buscar soluções, procurar alternativas, construir caminhos. E, nesse movimento de investigação, produz novos conhecimentos.(ARAÚJO e PEREZ, 2006, p. 462)

Tenho uma Trajetória que se desenvolve na Escola básica e que suscitou as questões da pesquisa do Mestrado, trajetória da qual tratarei melhor adiante. Além disso, tomo como referência no desenvolvimento dessa pesquisa as questões que emergiam do meu cotidiano, como bem pude entender com Nóvoa (2001) quando afirma que a realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. E portanto, é um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise. Dessa forma, as questões do cotidiano das/nas escolas em que trabalho ao longo dessa trajetória que vivo (ou vivi em momentos anteriores), foram as questões que trouxe para a investigação.

Uma das primeiras considerações que teci trata da opção pelas crônicas para propor uma outra possibilidade de construção de saber. Decidi trazer a escrita literária como uma forma de reafirmar minha confiança na articulação da ciência com a arte, além de ampliar a compreensão sobre o universo das experiências que compõem a pesquisa. Como escritora e membro do Movimento por um Brasil Literário<sup>1</sup> não poderia furtar-me o dever de promover tal articulação, inserida e confiando no contexto acadêmico, pesquisando e atuando no campo da Educação, ao mesmo tempo que confiante no potencial da literatura.

Outra consideração pertinente é a de que vivo e convivo, por mais de duas décadas, em um lugar específico: a Escola Básica. Portanto, antes de tudo, quero afirmar que falo dela, com ela, especial e essencialmente para ela. Esse é um dos meus objetivos importantes - falar de dentro da academia, através de uma

---

<sup>1</sup> Movimento por um Brasil Literário, fundado em junho de 2009 com a parceria do Instituto C&A, a Associação Casa Azul - organizadora da Festa Literária Internacional de Paraty - da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, do Instituto Ecofuturo e do Centro de Cultura Luiz Freire, sob a liderança do escritor Bartolomeu Campos de Queiróz

dissertação de Mestrado, não somente com a própria academia, mas trazer de volta para meu convívio na escola a produção escrita, resultado de uma pesquisa que só foi possível através dessa experiência na e com ela.

Com a pesquisa que configura a dissertação, objetivei unir como leitores-alvo tanto acadêmicos, pesquisadores, companheiros na Universidade, como meus colegas, professores, professoras, trabalhadores da Educação Básica<sup>2</sup>, especialmente a pública. É um compromisso que não poderia deixar de assumir. Representa um cuidado especial com os colegas da Escola Básica que colaboraram com a pesquisa, seja pela interlocução dialógica que constitui as narrativas pesquisadas, seja por assumir a minha ausência do convívio diário como legítimo tempo remunerado, pois permaneci licenciada, para a realização do Mestrado, por doze meses. O investimento que fizeram em mim justifica tal cuidado. Busquei retribuir com uma escrita, cuja linguagem fosse acessível e interessante a todo leitor ou leitora.

Assumo diariamente um compromisso quando me encaminho às escolas nas quais trabalho, que é o de tentar atuar para que a escola conquiste, ou seja conquistada, pelas classes populares. Sendo o que esperamos dela: a utopia que alimenta as ações na escola, um lugar onde o saber seja democraticamente partilhado, que seja um instrumento de superação de uma lógica que excluí, uma ferramenta contra a desigualdade, e que a escola seja, antes de tudo, um ambiente que acolhe e transforma sujeitos e sociedades.

Considero importante ainda, para iniciar esse trabalho, discutir a natureza teórico epistemológica que sustenta minha escrita. Não há nenhuma ilusão de inauguralidade nas perspectivas que trago para essa dissertação. Simplesmente sigo um caminho, já percorrido por outros e outras e que parece ter surgido na crise do pensamento positivista, repleto de seus mitos e cegueiras.

Há um número bastante significativo de pensadores em diferentes áreas do conhecimento que buscam superar as ilusões do paradigma científico hegemônico. Entre eles, destaco nomes como Edgar Morin, Paulo Freire, Michael de Certeau e Walter Benjamin, autores que foram recorrentes nessa dissertação. Portanto, minha pesquisa encontra sua sustentabilidade no pensamento complexo, na força do

---

<sup>2</sup> Entendendo como trabalhadores da Educação Básica, seguindo as diretrizes sindicais atuais, não só os docentes, mas todas as pessoas que tornam possível a prática educativa escolar; merendeiras e merendeiros, serventes, inspetores de aluno, pedagogos, auxiliares etc.

cotidiano, na educação transformadora e na narrativa como construção epistemológica.

Tecidas as primeiras considerações acredito que a escrita a seguir será mais confortável, mas não segura. O que eu quero é poder ver a arte misturada à ciência e que essa mistura possa ser como *lâmpião que rasga a noite escura*, e quero vê-la transbordar conhecimentos.

Preciso porém, reconhecer a dificuldade em recortar uma, entre tantas questões que “pipocavam” das narrativas que são feitas no/sobre o cotidiano escolar. Talvez por isso, tenha me entusiasmado com a ideia de lições, porque o cotidiano, que reconheço complexo, está continuamente provocando os que realizam sua pesquisa no/do/com ele. Então, trouxe uma (in)certa questão com a qual trabalho: *As narrativas revelam lições, as quais podemos apreender, que transparecem a complexidade e a positividade no/do cotidiano?* A metodologia adotada para tentar responder a essa questão se configura a partir da perspectiva conceitual do/da professor/professora-pesquisador/pesquisadora como disse anteriormente.

Trago comigo algumas questões que inquietam, mas provocam. Entre essas questões, Araújo, Morais e Prado (2010) apontaram:

Considerando que é da imprevisibilidade do cotidiano e nas práticas heterogêneas que emerge o que está ausente nas teorias educacionais propaladas e propagadas nos processos formativos docentes, que sentido tem o registro destes acontecimentos? Pode existir uma escrita que capture esses acontecimentos imponderáveis e manifeste a potencialidade dos saberes cotidianos e que possa (re)orientar as prática educativas nas escolas? (Araújo, Morais e Prado, 2010 p.10)

Diante de questões como essa posiciono minha investigação para o cotidiano sempre acompanhada de alguma dúvidas, de incertezas que são características das pesquisas no/do/com o cotidiano, como lembra Pais (2003, p.27) que nesta *forma de aproximação ao social, a realidade apenas se insinua, não se entrega*, já que na *perspectiva da sociologia do cotidiano ela tem que ser imaginada, descoberta, construída*.

Escrevo crônicas com base em narrativas ouvidas e nas experiências vividas no cotidiano das escolas ou em outros contextos da Educação. Com elas busco evidenciar e, ao mesmo tempo, perpetuar possíveis lições que o cotidiano me revela e que, sem um registro, poderiam se perder no esquecimento (BENJAMIN, 1987).

Busco ainda, através de um recorte que privilegia lições das/nas ações e relações no cotidiano, fazer outras leituras possíveis de situações que contribuam para desnudar suas possibilidades emancipatórias, e assim acredito, poder dar visibilidade à escola como lugar potencialmente permeado também pelo sucesso.

Acredito que cotidiano escolar, em sua dinâmica oscilante (PAIS, 2003), permeado pela complexidade (MORIN, 2006), repleta de astúcias cotidianas (CERTEAU, 2008), é um espaço privilegiado na formação. O professor ou a professora que souber perceber esse potencial será, possivelmente, o que melhor irá aproveitar essa formação.

Quanto à relevância dessa pesquisa, cabe afirmar que busquei contribuir com as pesquisas sobre o cotidiano escolar e sua complexidade, acreditando que, se o cotidiano escolar parece marcado por experiências de fracasso, como indicam algumas pesquisas, é também permeado por sucesso, por compromisso social, por ações educativas transformadoras, como indicam outras investigações. A seleção de experiências, narradas através da crônica, foi feita através de lentes, lentes da minha formação. Com isso, quero dizer do imbricamento prática-teoria-prática, das recordações, das experiências pessoais, afirmando que é dessa composição que forma os sujeitos, que emergem as questões de uma pesquisa. Entendo que é a partir desse imbricamento que resgato as concepções teóricas, epistemológicas, e, inclusive metodológicas, ampliadas e fortalecidas durante o Mestrado, que determinaram a seleção das narrativas. Apoio minhas escolhas na reflexão contundente de Pais (2003) acerca do cotidiano como mister investigativo:

como etimologicamente método significa caminho e como caminho se faz ao andar, o método que deve nos [me] orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”.(2003, p.33)

A seguir, trago uma breve narrativa com a qual, acredito, poder contribuir, na dissertação, para contextualizar as inquietações da pesquisa. A sua presença permite que o leitor/leitora conheça parte da minha história de vida entrelaçada com as vidas de tantos e tantas outras, como o processo formativo, refletindo a partir de Bragança (2008) em suas tentativas de diferenciar conceitualmente experiência formadora e aprendizagem experiencial:

Há, assim, uma dialéctica indissociável entre o “eu” e o “nós” na constituição da formação, um processo global constituído ao longo de uma trajectória de vida e que envolve uma complexidade de dimensões. As aprendizagens dão-se na particularidade dessas diferentes dimensões. Nesse sentido, a formação articula uma tessitura de aprendizagens que produzem formas de ser e de estar do sujeito em diferentes momentos. (2008, p. 59, 60)

## Memórias e Formação

*\_ Quem foi o primeiro Gmeiner? E o primeiro Matta?*

*\_ Por que que “cadeira” se chama “cadeira” e não “mesa”?*

*\_ Ou “árvore”?*

*\_ Ou outro nome qualquer?*

*\_ Quem escolheu os nomes das coisas?*

Minha trajetória acadêmica começou assim: Perturbando as professoras que tive, nos tempos deliciosos do Jardim de Infância. Fui mesmo uma menina muito curiosa e assim continuei, ainda bem, meio menina e muito curiosa tantos anos, muitas perguntas sem resposta e dezenas de “*fica quieta, menina, só faz pergunta esquisita*” depois.

Acredito que tenha sido uma boa aluna, mesmo com essa mania de querer entender tudo (às vezes atrapalha). Tropecei, quase caí, numa tal de Equação do 2º grau. Afinal, refletia e ainda reflito, por que é que  $ax^2 + bx + c = 0$ ? O fato é que a forma mecânica como a Matemática (e ciências afins) me eram apresentadas não chegava a me ensinar muito, por isso fui me afastando e, triste, me conformando, em não entender as coisas como queria. Resisti mas, antes de conseguir terminar o ensino Fundamental, devo confessar que sabotei descaradamente a segunda tentativa de fazer a 8ª série. No entanto, tirei proveito desse tempo e aprendi muito: Cultura, Filosofia, Artes, é que conheci uns amigos (que o são até hoje) muito cultos, meio doidos é verdade, mas que no descarrilar desse tempo, acabaram me ajudando a entrar na linha. Dessa forma acabei dando cada vez menos importância ao espaço escolar e às suas possibilidades educativas. Mudei de escola e finalmente terminei o 1º grau, como era chamado o Ensino Fundamental naqueles tempos.

Mais uma mudança de escola, dessa vez por motivos externos, me levou a um curso de Formação de Professores ou, Pedagógico, muito bom. Nisso posso

dizer que tive sorte. Muitos professores e professoras que eu considerava competentes, comprometidos e, o que era importante para mim na época (ainda é), “maneiríssimos”. Era estimulante aprender. Quanto à Matemática, pouco mudou, o professor que nos acompanhou por todo o curso era uma pessoa muito legal, mas professor... Ainda bem que tinha consciência disso e se “dedicava” às notícias do jornal durante as provas, assim pude terminar também essa fase dos estudos, com vontade, sem perguntar os “porquês” na Matemática, mas usando muita cola.

Nem um ano depois da Formatura, que aliás foi inesquecível, mesmo com a ausência de meu pai que perdi naquele ano, iniciei minha trajetória docente. Não comecei lá muito bem. Era uma escola particular, tradicional e sem abertura para o diálogo. Não bastasse, nem sequer me pagavam. Acabei saindo da escola por decisão mútua, eu queria sair apesar da saudade dos alunos, e a escola também queria se livrar de uma professora que questionava tudo, sempre querendo fazer diferente.

Em março de 1987, portanto há mais de vinte anos, ingressei na rede municipal de São Gonçalo depois de um concurso, um dos primeiros feitos por essa rede.

Minha experiência como professora e em diversas outras funções da dinâmica escolar motivou um trabalho de pesquisa. Venho refletindo e escrevendo sobre essa trajetória ao longo dela, especialmente depois de 13 anos, quando finalmente venci um mito que criei dentro de mim e me permiti retornar aos bancos escolares, agora de novo como aluna. É importante dizer que nesse espaço de tempo não me afastei do aprender, achando que agora só devia ensinar, não, sempre fiz questão de participar de cursos de formação continuada que naquele tempo nos eram oferecidos muito mais frequentemente, hoje são muito poucos.

Foi num desses cursos que conheci o espaço universitário, a Academia como se diz. Senti-me completamente seduzida, mas tinha uma reputação a zelar, afinal “não preciso de teorias, sou muito competente e capaz de buscar sozinha as respostas, esse negócio de ficar enfiada em faculdade é besteira, eu não vejo necessidade” (discurso adotado por mim para fugir à frustração de ter sido reprovada no vestibular que prestei assim que me formei. Pura mentira, que eu nem via).

Particpei de um grupo em 1998/99 que assessorava as escolas na

construção de seus Projetos Políticos Pedagógicos, os PPPs, exigência da LDB/96. Nesse contexto realizamos o 1º Fórum Municipal de Educação e, por conta disso, acabei voltando para o espaço acadêmico. Estimulada tanto internamente como no apoio de um “chefe” muito querido, e usei como desculpa o fato de a LDB determinar um prazo (até hoje não cumprido) para que todos os professores e professoras tivessem nível superior. Arrisquei-me, fiz o vestibular e fui aprovada. Entrei na FFP/UERJ !!! Foi um encontro maravilhoso o que fiz entre a minha prática e a teoria, essa que só pode ter sentido assim “encontrada” com a prática. Prática e teoria juntas, uma apoiando a outra.

Fui, ao longo do curso, me apropriando de pensamentos. Fui enxergando-os nas ações e intenções e, especialmente, fui transformando o meu fazer, que sempre acreditei ter sido muito bom. Ficou mesmo muito melhor porque eu entendia e entendo o que, como e porquê faço. Pelo menos assim acredito, mesmo por vezes duvidando.

A constatação de que a prática docente ganha consistência instrumental quando apropriada da teoria, onde nenhuma é superior, pois intimamente imbricadas é, como vejo, um desdobramento natural de pesquisa iniciada ao final do período da graduação, quando me dediquei a entender o lugar-escola. A Monografia de conclusão do Curso Licenciatura em Pedagogia das Séries Iniciais, cujo título é “O lugar na memória: A escola partilhando e tecendo suas histórias” originou-se justamente da mobilização que senti, assim como sentiam as colegas do grupo, pois tal monografia foi feita a cinco mãos.

A prática docente no recorte do cotidiano, da memória e do afeto, a significação desse espaço como um lugar. Como tal esbarrei-me, ou ainda, precisei enfrentar uma questão até então latente: a hierarquização de espaço escolar, ou, mais especificamente, a questão das relações de poder nesse espaço. Essa foi a questão principal da monografia para conclusão do Curso de Pós-Graduação Alfabetização das Crianças das Classes Populares, sob o título: “Crônicas de uma trajetória docente”, publicada pouco mais de um ano depois pela editora Intertexto na “Coleção Prática Pedagógica Cotidiana” com o apoio da Fundação Municipal de Educação de Niterói, rede na qual ingressei há 5 anos.

A chegada à rede de Niterói oportunizou muitas reflexões e aprendizagens, além da publicação do livro. Boa parte das histórias mais atuais que trago para a

pesquisa foram vividas e ouvidas na escola em que trabalho nessa rede, a E.M. Lúcia Maria Silveira Rocha em Jurujuba.

“Crônicas de uma trajetória docente”, como o nome já diz, é um trabalho que recorre à literatura, através de crônicas para estabelecer um diálogo entre ela e a escrita acadêmica. Por essa razão, adotei as crônicas mais uma vez, mas dessa vez quero, além de trabalhar com a minha própria memória, trabalhar também com a de outros/outras professores/professoras.

Quis escrever as histórias que ouço e vivo desde sempre, no cotidiano docente. Quis especialmente possibilitar uma reflexão teórica sobre as lições cotidianas vindas da experiência dos/das professores/professoras que traduzam epistemologicamente o fazer docente ali encontrado através desse diálogo. São inquietações que nascem de alguém que sempre quis saber “como?” “quando?” “por quê?”, muitas questões enfim. Acredito, como já afirmei, na prática pensada, consciente, tendo o apoio de referenciais teóricos, o que nada mais é do que um diálogo, como venho dizendo, possível, e acredito, fortemente necessário, reflexões da relação prática-teoria-prática.

Foi com contentamento, que ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado, Área de Concentração Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, que evidencia, através de seu Título, propósitos muito consonantes com estas minhas questões, especialmente, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas na qual desenvolvo essa pesquisa.

“Cronicar” histórias e experiências, sem pretender, no entanto, descrevê-las, como aprendi com Certeau (2008). É um caminho que conheço, mas que me dou como desafio, já que agora abro a composição para diferentes interlocutores.

Realizo a pesquisa em diferentes espaços onde professores e professoras se encontram, em espaços de formação oficiais, tais como em reuniões e cursos de formação continuada, na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo-SEMED e/ou Fundação Municipal de Educação de Niterói-FME, nas reuniões pedagógicas das escolas em que trabalho, e ainda, em encontros particulares como almoços de colegas, comemoração do Dia dos Professores, Mães etc. que acredito sejam espaço de formação para além do considerado oficial. É, aliás, especialmente, nessas oportunidades que tenho ouvido as melhores e mais

significativas histórias de escola. Acredito que as conversas tratadas como paralelas representam uma dimensão muito desvalorizada, pois valorizamos mais formas estabelecidas de educar, planejar e conviver no espaço escolar, onde há uma graduação de valores antecipadamente determinada (MATTA, 2008). Contudo, o que vejo é que tais momentos, esses que fogem ao esperado, são extremamente ricos na formação e no aperfeiçoamento da prática docente. São os momentos de astúcia (CERTEAU, 2004), que brincam no meio do sério (BONDIÁ, 2004) e que permitem que escapem lições reveladoras sobre saberes, fazeres, querer e poderes cotidianos.

Tenho, nessa pesquisa a oportunidade de fazer um desdobramento e, principalmente, um aprofundamento da questão da prática pedagógica e sua relação com as diversas teorias que perpassam essa prática. Tal questão está muito consonante com as questões que tinha aos 4, 5 anos, pois, já naqueles tempos queria entender como e porquê era assim o mundo ao meu redor. Mudaram as vivências e os interesses, mas ficaram a curiosidade e a vontade de saber. E agora, há também a vontade de contribuir para que a Educação ganhe essa dimensão emancipatória de uma escola que se compromete com uma sociedade emergida dos sonhos possíveis (FREIRE, 1982).

### **1.1 – Apostas de uma pesquisa narrativa que se faz no/sobre o cotidiano**

Essa dissertação é escrita a partir de algumas apostas. Na verdade quase todo trabalho de pesquisa inicia-se com apostas. São necessários alguns pressupostos para possibilitar uma pesquisa. Afinal, se o próprio desejo de pesquisar vem, na maioria das vezes, senão sempre, de inquietações, dilemas e incertezas, vem também de algumas crenças. Exemplo disso é a linha de pesquisa que escolhemos para encaminhar nosso estudo. A metodologia é mais um bom exemplo dos pressupostos (ou apostas) que temos sobre o ato de pesquisar.

Assim, quando finalmente tomamos a decisão da pesquisa, mesmo que essa decisão tenha sido difícil e temos a sensação de que ao invés de escolher fomos escolhidos, ou que nossos caminhos pareçam incertos, vamos encaminhando o trabalho por perspectivas que, de alguma maneira nos parecem estar em acordo com essas crenças. Mesmo porque, *creia-se ou não* – as pesquisas sociais, entre

eles e especialmente, as pesquisas no/do/com o cotidiano remetem – *para o universo das crenças. Por duas razões – a plena e autêntica realidade – não é a realidade que **pensamos** ser real, mas a realidade que **acreditamos** ser real.*<sup>3</sup>(PAIS, 2003).

Pesquisar pressupõe e também predispõe uma certa insatisfação com o já sabido, se não a pesquisa não teria sentido. Como também, pesquisar é estar disposto a abrir mão de crenças, mesmo que arduamente construídas. A verdade é que, cedo ou tarde, somos obrigados a assumir o caminho que vamos seguir.

O interessante da ideia de aposta, como prefiro tratar meus pressupostos teóricos e minhas escolhas, é que uma aposta não é feita de certezas, mas ao mesmo tempo revela uma confiança anterior. Trata-se de acreditar na possibilidade de se estar certo, mas sem poder afirmá-la, sempre sem garantias de acertos absolutos. E é aí que entra a pesquisa.

Eu realizo a minha pesquisa assim, inserida que sou no cotidiano das escolas e de professoras e professores com quem partilho meu dia a dia. Ao mesmo tempo que encontro na pesquisa com/no cotidiano, tendo como referência autores do cotidiano, entre eles Michel de Certeau (2008) que é o teórico de referência para muitos pesquisadores do campo do cotidiano. Há, no entanto, outros nomes importantes, dentre os quais, destaco Carlo Ginzburg (1990), na esfera internacional, e Carlos Eduardo Ferrazo (2006), Nilda Alves (2003), Regina Leite Garcia (2001), entre tantos outros, que atuam na esfera nacional, sendo no entanto, reconhecidos também internacionalmente.

Se apostei no cotidiano como campo da pesquisa, escolhi meu próprio cotidiano. Esse cotidiano que chamo de meu e que é onde, como disse antes, vivo as experiências e ouço as histórias que constituem o material da minha pesquisa. Foi a partir da reflexão com Perez que compreendi epistemologicamente essa escolha.

O território cotidiano da prática docente e da escola é o espaço no qual venho traçando/trilhando os itinerários e percursos de minha trajetória profissional e acadêmica. O exercício de problematizar o cotidiano e o desafio reinventá-lo, se traduz num estilo singular de pensar/praticar formação e investigação. (PEREZ, 2003 p. 4)

Poderia ter buscado inserção em um cotidiano diferente do meu, o que entendo como ilusória pretensão de distanciamento. Ao contrário, não pretendi me

---

<sup>3</sup> Grifos do autor

inserir, estava e estou mais que inserida, estou imbricada nesse cotidiano, campo atual e da memória de onde busco encontrar meus parceiros e parceiras da pesquisa. Então, repito, escolhi trabalhar com/no meu próprio cotidiano, ouvindo, vivendo e narrando, através das crônicas, as histórias circunstanciais que dele brotam. Ensinam com sorrisos, lágrimas e emoção. Sempre.

Tendo, portanto o cotidiano como meu campo de pesquisa, tenho ainda a memória como outro campo fundamental, por que entendo memória como *vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética* (NORA, 1993 p.: 9). Portanto, associo as vivências e recordações das pessoas que vivem esse cotidiano. Acredito, pensando em experiência acompanhada por Larrosa (BONDIÁ, 2002), que quando as vivências tiveram uma significação tal que provocaram um debruçar sobre elas, sendo capaz de fazê-las registradas pela memória, tal vivência se constitui o que ele chama de experiência (2002) num sentido *benjaminiano*. Por isso, inter-relaciono esses dois campos. Aposto na interlocução entre memória e cotidiano porque acredito que trabalho ao mesmo tempo com o cotidiano e com a memória dos *praticantes* (CERTEAU, 2008 p. 45). Colho o material na memória - as histórias que narro através da crônica - mas convivendo com quem conta e vivendo essas histórias, portanto no cotidiano. Penso que, apesar de serem campos diferentes, são tão aproximados que por vezes se misturam.

Busco encontrar lições quando me ponho a ouvir ou a lembrar as histórias que são contadas e vividas, a cada dia, nas muitas escolas pelas quais venho trilhando minha trajetória, que revelam seus saberes, fazeres, poderes e querereres escolares. Por isso, entendo a busca por lições como uma aposta. Eu aposto que as histórias do cotidiano escolar são um rico campo para conhecer essa(s) escola(s) e seus sujeitos.

A ideia de lições me atrai muito. É uma expressão cheia de significado para nós, na escola. Significa que delas e com elas podemos aprender, nesse sentido mais linear de aprender. Essa é portanto, outra aposta: a de que através das histórias que contamos na escola, posso “encontrar” as várias lições desse cotidiano. Alguns autores, como Morin (2009), Benjamin (1987) e Certeau (2008), trabalham com lições e foram fundamentais para que eu pudesse perceber uma conceituação possível para uma ideia em que apostava.

Quando aponto meus pressupostos, que entendo como apostas, o faço necessariamente a partir de outros pesquisadores e pesquisadoras, os quais vou “chamando ao diálogo” ao longo desse texto e que, antes de mim, trouxeram esses mesmos pressupostos, ou aproveitando a metáfora, apostaram no mesmo que eu. Acreditamos ser possível ganhar essas apostas, porque procuramos conhecê-las em suas características, potencialidades. Estudamos as probabilidades que se fazem a partir de em quê apostamos.

## 1.2 - Crônicas: Uma forma narrativa de expressar a pesquisa

Uma das muitas etapas que enfrentamos ao elaborar o texto de Dissertação de Mestrado, que é o resultado de uma pesquisa, ou ainda de parte de uma pesquisa maior, é quanto à sua forma. A escrita acadêmica, dura ou formal, como muitas vezes é chamada, é a escolha mais comum, legitimada que é pela tradição. O conforto dessa opção não diminui a dificuldade que cada pesquisador ou pesquisadora vai ter nessa elaboração. Portanto não se trata, em meu trabalho, de afirmar o estilo acadêmico hegemônico como mais ou menos fácil e/ou adequado.

Um número crescente de pesquisadores vêm optando por escrever suas pesquisas através de narrativas que, apesar de consagradas na literatura, nas revistas, jornais, ainda encontram resistência no meio acadêmico. As razões que esses pesquisadores apresentam e seus argumentos, acredito, são tão sedutores como coerentes. Geraldi e Oliveira afirmam que *o trabalho com essas formas narrativas (...) contribui para a preservação da amplitude e complexidade do meio social e de sua história.* (2010, p. 23). Desta forma, a escrita que se constrói através de narrativas é capaz de captar e expressar as astúcias cotidianas, as “piratarías” (CERTEAU, 2008, p. 94) próprias da pessoa comum, que produz conhecimentos que são, de certa forma, incapturáveis ao texto acadêmico tradicional, já que este é, por assim dizer, generalizante e formal.

Nesse movimento incluo minha escrita, narrativas em que optei por uma construção na linguagem da crônica. De uma crônica que não está fechada em um estilo restrito. Ela não é jornalística e não é apenas literária, já que formaliza uma pesquisa acadêmica. Que crônica é esta, então? Proponho elaborar textos que possam articular palavras dos “ramos práticos” e dos “ramos poéticos” (MORIN,

2005, p. 205), crônicas que possam ser também acadêmicas. Que sendo acadêmicas não percam todas as suas características literárias. Na verdade, acredito que não exista essa diferenciação entre as palavras, que mesmo práticas sejam também poéticas ou o contrário e imagino que o próprio Morin já se tenha dado conta disso, no entanto, não há como ignorar a tensão vigente quanto à escolha da forma escrita de um texto acadêmico.

Porque acredito que a linguagem literária mobiliza muito mais o pensamento humano, acredito que através da literatura seja possível consolidar os saberes que ela revela de uma forma que o texto acadêmico tradicional dificilmente seria capaz de fazer. Geraldi e Oliveira assim definem a forma de expressão do pensamento racional moderno:

A forma de expressão do conhecimento descarnado de sujeitos, de espaço e de tempo é a fabricação de uma universalidade, de uma objetividade inexistente e de uma predição do futuro submetido à mecânica irrevogável das regras do passado. (GERALDI e OLIVEIRA, 2010, p. 16)

Portanto defendo que as narrativas, que diversas vezes se constroem através da escrita literária, anunciam-se como uma forma mais apropriada de escrever sobre os conhecimentos produzidos no cotidiano pelos sujeitos comuns. Tendência que vai cada vez mais se consolidando entre os pesquisadores e pesquisadoras nos/dos/com os cotidianos.

A leitura de Certeau (2008) foi determinante para que eu encontrasse, finalmente, o melhor caminho para escrever a dissertação. Depois de diversas tentativas, optei por trazer as narrativas, sob o estilo da crônica, como material empírico da pesquisa que em si carregam os saberes, lições sobre um cotidiano complexo, cuja reflexão possibilita uma compreensão maior sobre ele próprio, o cotidiano.

O autor apresenta importantes reflexões sobre a cientificidade da narrativa em “O Tempo das Histórias”, trazendo diversos autores que se utilizam da narrativa na construção de suas teorias. Enquanto reflete sobre pensamentos de Kant acaba por concluir que se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte. Cita Marx e Freud como referências que fazem sua produção textual sob uma narrativização das práticas que ele entende ser uma “maneira de fazer” com táticas e procedimentos próprios.

Aponta Foucault e Bourdieu como autores que recorrem também às narrativas, o primeiro *que assume que está escrevendo apenas histórias ou “relatos”,* e o segundo *que toma o relato como vanguarda e referência de seu sistema* (CERTEAU, 2008, p. 151-154).

Quanto à legitimidade científica da narrativa, Certeau (idem) afirma-a desde de que existe a ciência moderna, reconhecendo o *valor teórico do romance*, que eu transponho para a literatura. *As reflexões que faz tratam de restituir importância “científica” ao gesto tradicional [...] que sempre narra<sup>4</sup> as práticas.* Nesse sentido, o *conto popular fornece ao discurso científico um modelo e não somente objetos textuais a tratar.* A narrativa, sob esse contexto, representa um “saber dizer” que se ajusta às táticas, *imbricações sociais* que alternam as *astúcias da história vivida às da história narrada.*

Certeau (2008, p. 153) faz uma diferenciação entre descrição e relato ou narrativa, que considere importante sob o ponto de vista de um trabalho como o meu que recorre à narrativa pra estruturar-se, segundo o autor: *no relato não se trata mais de ajustar-se o mais possível a uma “realidade” [...]. Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. [...] Porque se afasta do “real” ou aparenta fazê-lo, distanciando-se do fato narrado para atribuir-lhe um novo sentido. Desse modo, precisamente, mais que descrever em “golpe” ela o faz<sup>5</sup>.* Por essas razões entendo que Certeau defende a narrativa como discurso que carrega e exprime seus sentidos. *Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles mesmos.*

A certeza que confere à narrativa, *a qual não há necessidade alguma de lhes acrescentar alguma glosa*, e que recusa, como Detienne, o corte que as entende como que *aguardando da pesquisa científica o seu significado.* Quando surge quem pergunte o que significam, *Detienne*, segundo Certeau, responde: *vou contá-las de novo.* Porque Certeau acredita, penso eu, que entre as práticas da historiografia tradicional e as referências de uma antropologia que vem rompendo com o paradigma hegemônico, há um campo intermediário. Nesse campo intermediário, *eis que um prazer de contar encontra pertinência científica* (2008, p. 156). As reflexões do pensamento certeuniano constituem um importante apoio à minha forma de pesquisar, que é narrando. Essa compreensão atinge maior consistência diante

---

<sup>4</sup> Grifo do autor

<sup>5</sup> idem

dessas palavras: *deve-se encontrar e demarcar melhor um seu modelo científico mais explícito, onde a teoria das práticas tenha precisamente por forma uma maneira de narrá-las* (2008, p.155)

Dessa forma, a literaturização da ciência (ALVES, 2008) contribui para que a pesquisa possa *utilizar de modo não autorizado as regras do jogo acadêmico, produzindo um “lance” não previsto* que seja uma forma de *transpor a barreira da dogmatização das normas e da sua legitimação apriorística* (GERALDI e OLIVEIRA, 2010, p.26) . Tanto o próprio Benjamin (1995) que constrói seus textos a partir de uma linguagem literária, rica em aspectos poéticos, como Morin (2000) que tratou a interlocução ciência e literatura como fundamental ao pensamento complexo, sem esquecer Paulo Freire (2003) e Larrosa (BONDÍÁ, 2002) pensadores que escreveram belos poemas sobre a Educação, são alguns dos autores importantes, que possibilitam a sustentação dessa forma que é, antes de tudo, uma opção por um tipo de conhecimento que é produzido e apreendido de maneira mais abrangente.

Crônicas são um tipo muito peculiar de escrita. Surgiram como forma de apreender os fatos cotidianos. Têm um sentido essencial de relação com o tempo que representa o sentido etimológico com o deus Cronos, senhor do tempo e pai de Zeus. *A elas são reservadas um sem número de estilos e recursos diferentes, porque elas são híbridas* (sem, contudo, perderem sua fertilidade, o que ocorre com alguns híbridos da natureza) (MATTA, 2008, p. 14). A crônica tanto pode ser um conto, como um poema em prosa, um pequeno ensaio, como as três coisas simultaneamente. Os gêneros literários não se excluem: incluem-se (PORTELLA apud MATTA, 2008, p.14).

Registro do circunstancial, a crônica é uma narrativa que se apropria do cotidiano como nenhuma outra. Fernando Sabino já afirmava que os assuntos que merecem uma crônica vivem fora do autor, onde um olhar lançado sobre o irrisório e o pitoresco do cotidiano de cada um, encontra os assuntos que merecem uma crônica. (SANTOS, 2007, p. 188). A transitoriedade característica da crônica faz dela, ao meu ver, um instrumento muito apropriado para o registro das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, já que tais pesquisas, em geral, assumem-se inconclusivas. A linguagem do/da cronista muitas vezes parece simplista e despretensiosa, no entanto, cabe lembrar que essa linguagem é meticulosamente buscada, como afirma Sá:

*na construção de um texto literário (e a crônica também é literatura)<sup>6</sup> o artista que deseje cumprir sua função primordial de antena do seu povo, [...] terá que explorar as potencialidades da língua, buscando uma construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais)<sup>7</sup>, (SÁ, 2008, p. 10)*

A opção pela crônica é antes de tudo uma aposta dessa pesquisa que é acima de tudo uma aposta ideológica, uma aposta política e epistemológica. Defendo, a partir de leituras como as já citadas, que a literatura é uma forma legítima de produzir conhecimento. Essa ressalva se justifica por demonstrar a minha confiança na interação entre ciência e literatura seguindo tantos autores e autoras que vêm recorrendo a ela, que se mostra menos hermética e que assim promove uma “exoterização” dos saberes científicos.

Minha desconfiança sobre a chegada de um tempo em que os saberes precisam ser democratizados na busca por uma sociedade menos desigual, vem sendo confirmada a partir de leitura como essa, em que Cinelli faz uma afirmação muito contundente que traz a ideia de recorrência à arte e que eu desdubro para a intercessão da literatura+ciência:

para que se possa caminhar no sentido de criar novos conhecimentos – prudentes – menos assimétricos e mais ecológicos e contribuir para que – a partir do pensamento da cotidianidade, inclusive – tenhamos (cada vez mais e no presente)<sup>8</sup> um mundo mais democrático – decente. As artes, a vida e as ciências sociais vêm me ensinando a fazer isso... (Cinelli, 2009, p.46)

mesmo porque ela própria confirma meu desdobramento, me ajudando a intensificar a certeza da escolha pelo campo da Educação, espaço que chamo de meu, quando afirma que:

Acredito que foi na literatura onde aprendi a amar o cotidiano, foi na História que aprendi a pesquisá-lo e na antropologia, a estranhá-lo, mas só agora, refletindo sobre educação, entendo a potência transformadora que nele habita. (idem)

Encontro, como disse, em leitura como essa, um alicerçamento da pesquisa na perspectiva educativa. Acredito que o campo da educação precisa ser um dos precursores nessa busca, pois traz consigo uma possibilidade singular de influenciar crianças, jovens e adultos quanto ao potencial transformador da leitura de literatura

---

<sup>6</sup> Parênteses do autor

<sup>7</sup> Idem

<sup>8</sup> Parêntese da autora

aliada ao saber científico. Galvão cita Richard Dawkin e comenta sobre seu livro “Decompondo o arco-íris”: *a beleza do fenômeno visualizado, aliada à explicação científica, igualmente bela, favorece ainda mais, para quem a conhece, a admiração pela complexidade caleidoscópica da ocorrência* (Galvão, 2006, p33). É uma interessante reflexão, com a qual pude apreender sentidos muito significativos que sustentam uma opção como a minha no campo da Educação. Um saber que consiste em conjugar ciência e fantasia, pois baseei minha aposta também nas palavras de Queiróz em seu “Manifesto por um Brasil literário” (2009), opção que se impõe para alguém que se acredita escritora e que é membro do Movimento.

O sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que este diálogo das diferenças – inerente à literatura – nos confirma como redes de relações; reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades (2009, p.2)

Considerando que é objetivo dessa pesquisa produzir uma dissertação que contribua na compreensão do espaço escolar em sua complexidade, pensar uma possibilidade formativa que ultrapassa os muros acadêmicos, tentando estabelecer um diálogo com a escola básica, lembrando sempre o questionamento de Mário Prata, na crônica “Minhas Tese”, e sua preocupação de que os textos não fossem escritos *apenas para o julgamento da banca circumspecta, sisuda e compenetrada em si mesma* (2001, p.53). Porque sua pergunta consagra o diálogo que defendo: *E nós?* (idem).

Mesmo que minhas crônicas deixem de ser textos curtos, que possam guardar a linguagem leve. Ainda que estejam repletas de assuntos da maior seriedade, que não se desfaçam de seu humor.

E mais uma vez recorro à Geraldi e Oliveira para realizar essa reflexão que pretende justificar a opção/aposta na crônica como forma legítima e privilegiada para expressar a pesquisa que realizei:

Utilizar de modo não autorizado as regras do jogo acadêmico, produzindo um “lance” não previsto, embora não explicitamente interdito, expressando

conhecimentos em forma de narrativa não científica é um meio de transpor a barreira da dogmatização das normas e da legitimação apriorística, é aceitar o desafio de uma efetiva produção de conhecimento e de prática científica crítica, suspeitando do já sabido e buscando desaprendê-lo para dele fazer emergirem outras possibilidades incabíveis na formatação anterior, e, quem sabe, mais apropriadas àquilo que desejamos pensar, conhecer, tecer, e por que não, contar. (GERALDI E OLIVEIRA, 2010 – p. 26)

Diante disso, a escrita que utilizei nas narrativas que compõem as crônicas a seguir expressa-se por uma linguagem que muitas vezes traz referências do senso comum, concordando com Santos (1989) que diz:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. (...) O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade. (SANTOS, 1989, p. 40)

Não posso omitir-me, ou negar a grande dificuldade que encontrei no movimento da escrita dessa dissertação. Escrever crônicas que fossem capazes de, minimamente, evidenciar a complexidade que perpassa o cotidiano, sem serem simplistas em demasia. Guardar uma linguagem que é característica da crônica, expressando com humor ou com poesia os assuntos da pesquisa. Assumir que as crônicas que trouxe nessa escrita são, muitas vezes, expressões do senso comum e que esse senso comum subjaz saberes relevantes sobre as práticas e experiências do/no cotidiano, foi um desafio que só pude aceitar a partir da leitura de Santos(1989)

Manter-me como o cronista geralmente se mantém, envolvido com as narrativas, dialogando com o leitor, exagerando o toque crítico sobre o vivido ou ouvido. Trazendo mistério, curiosidade e dúvidas. Ao mesmo tempo comprometer-me, com uma pesquisa que, através da minha escrita, seja um caminho para uma compreensão das experiências cotidianas. Sem esquecer o que disse Raquel de Queiroz na bela crônica “Os dois bonitos e os dois feios”: *na vida mesmo as pessoas não gostam de colaborar com a sorte. Fazem tudo para dificultar a solução dos problemas, que, às vezes, está na cara e eles não querem enxergar* (QUEIROZ, 2007, p. 121), e por isso busco sempre a simplicidade sem, no entanto,

desejar ser superficial.

A dificuldade que senti, ao escrever as crônicas que trago adiante, talvez seja percebida pelo tamanho delas, já que têm um número bem maior de páginas que as crônicas literárias e/ou jornalísticas em geral tem. Também pela composição da linguagem adotada que ora traz uma leveza mais evidente, ora é marcada por um texto mais denso. E mesmo, é possível observar o esforço na construção das crônicas através da opção pelo agrupamento de diversas histórias sob um tema comum, quando, normalmente, as crônicas narram um episódio de cada vez. No entanto, espero ter conseguido articular aspectos teóricos, experiências vividas, histórias ouvidas em um texto que *mistura as artes do espírito sensível com fatos da atualidade [...] falando na primeira pessoa, com voz poética ou perplexa, jornalística ou irônica, [com o que] o cronista nos encanta*, como li na contracapa da antologia “As cem melhores crônicas brasileiras” (SANTOS, 2007).

## Momentos diários entre as Obras Escolhidas de Walter Benjamin

### 1º dia:

Mas esse sofrimento estava destinado a encontrar seu lugar no grande processo da obra, graças a um furor sem desejos e sem remorsos. Pela segunda vez, ergueu-se um andaime como o de Miguel Ângelo, sobre o qual o artista, com a cabeça inclinada, pintava a criação do mundo no teto da capela Sistina: o leito de enfermo, no qual Marcel Proust cobriu com sua letra as incontáveis páginas que ele dedicou à criação do seu microcosmo (1987, p. 49)

### 2º dia:

Era no intervalo da aula que a coisa era feita: juntavam-se os livros que, em seguida, eram de novo repartidos entre os pretendentes. Nem sempre conseguia ser bastante ágil. Muitas vezes vi livros por mim almejados caírem nas mãos de quem não saberia apreciá-los. (1995, p.114)

### 3º dia:

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e o agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. (1987, p. 167)

### 4º dia:

Todas as religiões reverenciam o mendigo. Pois ele documenta que espírito e fundamento, consequências e princípio, em uma questão tão sóbria e banal quanto sagrada e vitalizante, como era o dar esmolas, faltam vergonhosamente. (1995, p.66)

### 5º dia:

muita coisa se encerra num poema. Não se pense que apenas isso seja o segredo: fazê-lo. Karl Wolfskehel fez muitas poesias. Não se pense que apenas isso seja o seu segredo: tê-las feito. Trata-se aqui de outro segredo. Por isso devo pedir licença para recorrer a uma lembrança. (1995, p. 205)

### 6º dia:

Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria - a vida humana - não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único? (1987, p. 221)

### 7º dia:

frequentemente me atraíam dos caminhos bem cuidados do jardim para lugares ermos, onde me defrontava impotente com a conjuração do vento e dos perfumes, das folhagens e do sol, que possivelmente comandavam o voo da borboletas. Esvoaçavam em direção a uma flor, pairavam, sobre ela. (1995, p. 80/81)

### **8º dia:**

o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás. A natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. (1987, p. 94)

### **9º dia:**

Quem já não saiu uma vez do metrô para o ar livre e ficou surpreso de, ali em cima, entrar na plena luz do Sol? E, no entanto, o Sol brilhava, há alguns minutos, quando ele desceu, exatamente tão claro como agora. Tão rapidamente assim ele esqueceu o clima do mundo de cima. Tão rapidamente assim, por sua vez, esse próprio mundo o esquecerá. Pois quem pode dizer mais de sua existência, além de que atravessou a vida a dois, três outros, tão delicadamente e tão de perto quanto o clima? (1995, p.65)

### **10º dia:**

Uma resenha como esta só pode aludir de passagem à densidade desse trabalho, a seu caráter exaustivo, à objetividade de sua apresentação. Quem não examinar atentamente a obra ilustrada, tão bem executada inclusive do ponto de vista técnico, mal pode saber o que é um brinquedo, e muito menos o que ele significa. (1987, p.247)

## **Pensando um pouco a cada dia:**

### **Dia I:**

Penso que escrever seja mesmo um momento repleto de sentimentos, desejos e conflitos incontáveis. Penso ainda que ao cronista cabe captar essa multiplicidade, tentando não demonstrar, em suas crônicas, o suor que correu por sua face ao longo da escrita.

O “conselho” desse primeiro dia de exercício me ajuda a compreender esses pensamentos. A arte vista sob a ótica do ordinário, do comum, como que nascendo das experiências do dia a dia, apesar do esforço e de todo sofrimento que sua concretização demandou.

À obra ficam reservadas a suavidade e a naturalidade do feito em si: sua beleza, seus ensinamentos e guarda escondidos – muito bem escondidos – os

sofrimentos do momento da sua criação, seja no debruçar em um andaime em posição que acabou por cegá-lo, como no caso de Miguel Ângelo, ou consumindo os dois últimos anos de uma vida doente de Proust.

## **Dia II**

*“É preciso estar atento”* já dizia Caetano Veloso na canção “Divino e maravilhoso” e minha lição de hoje reafirma esse conselho. Acredito que essa seja, na verdade, uma valiosa lição. Como cronista tenho que manter-me conectada todo o tempo, afim de não deixar escapar a matéria-prima que o cotidiano oferece involuntariamente e que rende as melhores crônicas.

Mas penso também que não há a possibilidade de algum livro “cair em mãos erradas”, como Benjamin dá a entender no trecho que li hoje. Talvez eu pense isso por ter tido outras lições anteriores, que deram conta de fazer-me acreditar que as relações entre a pessoa e a leitura de um livro obedecem a uma lógica muitas vezes incompreensível. Assim sendo, acredito que esse encontro se dá sempre no momento certo, ainda que a pessoa não perceba isso.

*“Atenção ao pisar o asfalto, o mangue. Atenção para o sangue sobre o chão. Atenção! Tudo é perigoso. Tudo é divino maravilhoso!”* Há saberes em toda parte, e se nos encontramos com eles foi porque chegou a hora. *“Não temos tempo de temer a morte.”*

## **Dia III**

Quem trabalha com a memória como fonte para a narrativa precisa estar consciente da lição que o conselho de hoje carrega. A “obra”, ou a lembrança é repleta de contornos que, mesmo invisíveis ou não narrados, permanecem fazendo parte dela.

Ao narrador cabe uma busca infinita e quase inalcançável de expressá-la. Ele pode compreender os segredos do fato narrado, mas seu desafio estará sempre, acredito, nas tentativas de expressá-los.

Por essa razão a narrativa não deve ser confundida com reprodução. Porque a reprodução em si é imperfeita da completude da lembrança. A narrativa precisa tentar ser capaz de, ao menos, transparecer a história da lembrança e suas transformações.

**Dia IV**

A simplicidade do mendigo, seu desprovemento quase absoluto possibilitam uma lição preciosa para minha trajetória de cronista.

Estão nos momentos mais simples, nas experiências cotidianas, ordinárias e comuns as fontes verdadeiras onde posso encontrar histórias a narrar. E é preciso tentar despir o olhar das expectativas prévias para enxergá-las.

Como narradora devo, acredito, ao mesmo tempo, colocar-me como quem pede e como quem oferece. Como quem pede ao assumir-me como ouvinte, disposta a receber/ouvir lembranças e saberes; e como quem oferece por comprometer-me a compilar tais lembranças e saberes, transformando-os em crônicas.

**Dia V**

Mais uma vez, nesse exercício, surge a questão da memória. E mais uma vez ligada a arte. Muitos são os segredos que a literatura é capaz de guardar, sem dúvida. E penso que não se trata de desvendá-los para melhor mergulhar nesses segredos. Ao contrário, deixar-se flutuar em mistérios é muito mais interessante e muito mais próximo das delícias de um poema.

Quanto às lembranças, essas sim, são capazes de propiciar o entendimento do poema. É com nosso “arsenal” de recordações que vamos conseguir compreender, sempre à nossa maneira, os sentidos de um poema. Por essa razão defendo que a possibilidade de entendimento da obra literária independe de saberes anteriores ligados a essa obra, como o contexto, por exemplo. Ainda que tais conhecimentos sejam uma porta a mais, para uma nova perspectiva.

**Dia VI**

O conselho que encontrei no dia de hoje é, até aqui, para mim, o mais claro. Como cronista que se propõe a narrar histórias ouvidas e experiências vividas no cotidiano escolar tenho, sim, que considerar-me artesã. Tenho que tomar as narrativas e as lembranças dos sujeitos, entre eles, de mim mesma, como matéria-prima e trabalhá-las com o maior empenho.

E que não me venham dizer que há somente sofrimento nesse labor, pois que o tempo dedicado à obra é também repleto de prazer. Como quem tricota uma

malha bela e colorida e para, a todo momento, a apreciar orgulhosa o percurso desse tecer.

### **Dia VII**

Aventurar-me pelo desconhecido e encontrar nesse desconhecido o conforto e a confiança para escrever. Como em uma busca pelo caminho com os olhos vendados. Ou como quem, diante da falta de um caminho seguro à seguir, vai rompendo a mata, cortando galhos, às vezes se ferindo para, enfim, encontrar uma saída. Mesmo que essa saída não seja para o lugar que esperava. Uma saída apenas.

Assim vejo meu próprio percurso de cronista/pesquisadora, alguém que procura construir um texto que seja a expressão de uma pesquisa. Desejando que essa escrita se aproxime das escritas de pesquisadores e pesquisadoras que, como eu, buscam na literatura a forma para escrever sobre suas pesquisas.

### **Dia VIII**

Já há algum tempo tenho encontrado proteção nas palavras da canção “Epitáfio”, dos Titãs. A lição de hoje, para mim se aproxima muito das lições que aprendi com ela. “*O acaso vai me proteger enquanto eu andar distraído*” e, no acaso, no inesperado desse acaso, no dia a dia que acreditava-se sem valor, emergem experiências que são fontes ricas de saberes. Experiências que valem a pena partilhar, eternizadas em uma crônica.

Penso que um movimento importante em uma pesquisa como a minha é esse de me permitir envolver pelo acaso, de me deixar levar ao sabor do vento e sentir que as vivências e as histórias que me foram contadas tornaram-se, ambas, minhas experiências, como aquilo que me toca e me afeta (BONDIÁ, 2002, p.25 ).

### **Dia IX**

Valiosa lição recebi com o conselho de hoje. Que melhor maneira de encontrar os saberes do cotidiano que essa de perceber o valor, a beleza, enfim, lições dos momentos mais comuns desse cotidiano?

A sensibilidade é, como aprendi com esse conselho, uma característica das mais relevantes no exercício que fiz, ao propor escrever crônicas sobre o cotidiano

escolar. Um dos fundamentos para a minha pesquisa é, justamente, valorizar o irrisório. É perceber que o sol brilha, é saber que esse brilho é sempre único e finito. Como o rio e o homem de Heráclito sempre diferentes, mudados. Únicos. Como os momentos cotidianos, que transparecem saberes diferentes a cada um que se coloque a tentar compreendê-los. Todos verdadeiros, legítimos.

### **Dia X**

O conselho de hoje é, por incrível que pareça, muitíssimo apropriado, tratando-se do último conselho desse exercício que está terminando. E, como tal, as lições que ele me revela são da ordem da impossibilidade de apreensão da totalidade desses saberes, em um breve exercício que cabe em dez dias.

Penso nas crônicas que escrevi para a dissertação que é, de alguma forma, o fim de uma pesquisa. Penso que elas vão apontar, ao longo do tempo, outras muitas questões que a imprecisão do momento não permitiu perceber. Essa é, provavelmente, uma certeza das pesquisas com/no/do o cotidiano; sua incompletude permanente.

Que valor vejo então nesse pesquisar inconclusivo? O de perceber e valorizar saberes que, embora momentâneos, contribuem para *aludir de passagem à densidade* (BENJAMIN, 1987, p. 247) do cotidiano.

### **Uma releitura ao final:**

Meus últimos 10 dias foram marcados por essa experiência. Resolvi reviver um exercício muito interessante que aprendi, ainda menina, em *Ilusões*, de Richard Bach.

Queria visitar a obra de Walter Benjamin, mas desejava que esse reviver fosse feito de um jeito diferente, em que eu pudesse permitir-me uma perspectiva nova e inusitada. Lembrei-me então de um dos “conselhos” contidos em *Ilusões*, e resolvi experimentar:

Notei uma coisa estranha no livro.

\_As páginas não tem número, Don.

\_Não – disse ele - É só abri-lo, e o que você mais precisar estará ali.

\_ Um livro mágico!

\_ Não. Você pode fazer isso com qualquer livro. Você pode fazê-lo com um jornal velho, se ler com cuidado. Você nunca fez isso, estar com um problema na cabeça e depois abrir qualquer livro à mão e ver o que ele lhe diz?

— Não.  
 — Experimente um dia. (BACH, 1977, 53)

Lembrei também de um outro exercício que fazia, como parte de um curso de desenvolvimento do senso artístico. Esse exercício consistia em fazer anotações diárias sobre os pensamentos que viessem à mente logo ao acordar. A leitura deveria ser feita apenas ao final de dez dias de anotações.

Por fim busquei na obra do próprio Benjamin as afirmações para tentar o exercício que estava me propondo realizar. Alguns de seus conceitos sobre experiência, narrativa e conselho resumem as escolhas que fiz na elaboração desse exercício. Benjamin, em reflexão sobre tais questões, afirmou, questionando-se:

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade; em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos; diante da lareira contadas a pais e netos. (...) Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? (1987, p.114)

Assim, “inventei” uma forma de estudar que permitisse uma nova perspectiva, e que fosse , ao mesmo tempo uma experiência da narrativa aconselhadora de que nos fala o autor. Ao acordar, abria, em qualquer página, um dos dois volumes das Obras Escolhidas de Walter Benjamin, acreditando que fosse o próprio Benjamin, o meu “narrador”.

A cada dia alternava a leitura, entre um e outro. Um cuidado que, de alguma forma, comprometeu a fluidez do movimento, foi o de dirigir o olhar, ora para a página de número ímpar (o que, para mim, é mais natural) ora para as página de número par e, assim tentava ampliar as possibilidades “aconselhadoras”. Permitia então, que meus olhos esbarrassem em algum dos pontos da página, lendo-a nesse trecho. Anotava o trecho lido e, por fim, fazia uma reflexão pessoal sobre a leitura realizada.

Finalmente, voltei aos dois conjuntos escritos. Primeiro os trechos copiados e, em seguida, as minhas próprias anotações. Os dois conjuntos ganharam sentidos em si mesmos. Muito interessante essa constatação. Fiz uma leitura pessoal de cada um deles, além de um desafio oculto: a própria leitura desses dois conjuntos, possibilita uma compreensão que cada leitor vai encontrar!

No conjunto dos trechos copiados chamou a minha atenção pela recorrência

à questões relacionadas à arte, especialmente à literatura. Uma outra questão que marcou minha releitura foi quanto ao papel do acaso em uma proposta pautada no cotidiano como campo e vetor de saberes.

Assumir uma postura diante do inimaginável do dia a dia. Disponibilizar-me ao acaso e buscar capturar no/do cotidiano as vivências e histórias. Torná-las experiências para mim e partilhá-las através da crônica. Ter como diretriz o respeito à humildade e a simplicidade. Afirmar a incompletude e a (in)conclusão como certezas de pesquisadora. Defender a narrativa, sempre.

Foram essas as principais lições que saltaram para mim do conjunto dos trechos copiados. E não são muito diferentes das lições que percebi do conjunto das minhas reflexões diárias.

Vi esse segundo conjunto, quase, como um manual íntimo de cronista. Em sua leitura encontrei muitas diretrizes que fundamentam a minha maneira de escrever a pesquisa, deixando-me disponível, permitindo-me ouvir, acreditando na potencialidade do acaso. Recorrer sempre à memória.

Sei que é uma maneira um tanto incomum de pesquisar, mas o exercício realizado nessa crônica mostrou que, apesar disso, é possível e legítimo. E que mesmo sem possibilitar conclusões finitas, as narrativas demandam cuidado, suor, dedicação, simplicidade, disponibilidade, incertezas e, paradoxalmente confiança. Mostrou ainda, que ao narrador cabe o compromisso com a tradição, com as experiências e com os saberes cotidianos. Que suas narrativas devem conter conselhos que possam atravessar a vida de jovens e valorizar o antigo. Que um narrador não reproduz nem informa, ele forma e se forma nas/das experiências. E que o cronista deve narrar os acontecimentos, *sem distinguir entre os grandes e os pequenos* (BENJAMIN, 1987, p.223), levando *em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.* (idem)

Esse mergulho em parte da obra de Walter Benjamin foi, indiscutivelmente, revitalizante na minha trajetória de pesquisa, colocando-me de volta no rumo que, em alguns momentos, quase perdi. Além do mais, foi uma experiência incrível. Adorei!

### Sobre trabalhar com a ideia de lições

Desejei discutir a noção de lições, porque percebi uma fragilidade teórica nesse aspecto que, em verdade, é o grande foco da pesquisa. Acredito que seja esse o que mais careça de reflexão, mesmo porque, é preciso compreender bem o que entendo por lições, se as quero identificar nas crônicas que trago para a pesquisa.

Eu queria compreender a noção de lições, a fim de tentar identificar algumas possíveis lições nas experiências narradas e encontrei uma quantidade enorme de obras que trabalhavam com essa referência sem discutirem, no entanto, epistemologicamente os sentidos. Dessa forma, o meu desafio passou a ser, antes de evidenciar as lições que o cotidiano revela, buscar compreender os possíveis sentidos de lição ou lições.

Ao aceitar esse desafio, decidi percorrer três caminhos diferentes, mas aproximados, para então, dar sentido às apreensões desses caminhos trazendo os pensamentos de Walter Benjamin e Edgar Morin, associados a esse conhecimento sobre lições. No primeiro percurso, passei pela compreensão etimológica da palavra lição, no segundo percorri obras e autores que considero fundamentais na compreensão que busco de conhecimento sobre lições. Por fim visitei dois trabalhos acadêmicos, selecionados entre outros que pesquisei, que se pautavam na busca por lições .

**Lição** é uma palavra constante na linguagem dos sujeitos comuns (CERTEAU, 2008) no cotidiano. Pensando a polissemia do termo, enquanto buscava um sentido, concluí, no diálogo com Bakhtin, que a principal questão que se coloca é: Como conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade? (2006). A resposta o próprio Bakhtin me deu, ao mesmo tempo que possibilitou a conquista de um caminho, pois afirmou: Esse problema só pode ser resolvido pela dialética. (idem)

Partindo dessa premissa iniciei minha busca refletindo sobre os sentidos mais conhecidos. O entendimento de **lição de moral**, comumente aceito, está presente, principalmente nas fábulas, textos que, a partir de uma história envolvendo animais que nelas aparecem humanizados, vivendo situações tipicamente humanas, apresenta na conclusão da qual o leitor ou ouvinte deve “aprender” uma lição, também conhecida como “moral da história”. Como disse La fontaine (séc XVI): “A

*fabula é uma pequena narrativa que, sob o véu da ficção, guarda uma moralidade.*<sup>9</sup>

Diferentemente a terminologia **lições de sabedoria**, embora, aparentemente esteja muito próxima ao sentido de lição de moral, tem um sentido a mim, muito mais interessante, do ponto de vista que venho buscando. Elas trazem também um aprendizado, mas esse saber que carrega não se baseia em interpretações únicas, ao contrário, possibilitam um entendimento multifacetado.

### **Percurso I: Conhecendo a palavra lição: brincando com o estudo etimológico**

Uma professora deu a ideia: \_ Por que você não começa pelo sentido etimológico da palavra, geralmente trazem boas pistas... E lá fui eu à caça de dicionários, tanto pelo mundo virtual, como enfiada na biblioteca da faculdade. Não foi muito fácil, mas adiante trago um resumo do que encontrei.

Segundo o Nova Fronteira Dicionário Etimológico, **lição** é uma palavra de origem latina: *lectio-onis*<sup>10</sup> F. *escolha, seleção, leitura*. Portanto, acredito, originalmente, possibilita também uma multiplicidade interpretativa.

Foi então que percorri outros dicionários de algumas outras línguas buscando traduções<sup>11</sup> para **lição**, o que possibilitou perceber que o termo é usado nas mais diferentes culturas, quase sempre num sentido muito próximo ao da língua portuguesa. Assim faço conhecer algumas delas que me pareceram especiais na aproximação com o português. Temos em inglês **lesson**; em espanhol **léccion**; em italiano **lezione**; em alemão **lektion**; em francês **leçon**. Na maioria dessas línguas, o que as aproxima mais do português quase sempre está relacionado ao sentido didático da palavra lição, embora também muitas delas tenham o mesmo sentido moralista e/ou de sabedoria.

Segundo o *Online Etymology Dictionary*, em 1580 o termo lição recebeu um sentido assim apresentado: *“uma ocorrência de algo que pode ser aprendida”*. Não há, acredito então, nada de espantoso no fato de hegemonicamente ter-se construído sentidos para essa palavra, muitas vezes ambíguos, se refletirmos tendo a questão do tempo como referência, afinal são quase cinco séculos desde que foi tomado esse sentido.

<sup>9</sup> Disponível em <http://albertofedel.blogspot.com/2009/08/fabula-conceito.html>

<sup>10</sup> **lectio-onis**, F. *escolha, seleção, leitura*. [http://www.bible-history.com/latin/latin\\_1.html](http://www.bible-history.com/latin/latin_1.html)

<sup>11</sup> Disponível em: <http://translate.google.com.br/> Acesso em 05/012/2010

Desconfio que esse percurso foi o mais divertido, então guardo-o com carinho.

## **Percurso II: As lições e os autores: a percepção de lição na obra de autores relevantes nessa pesquisa**

O movimento seguinte, depois de brincar com dos alguns sentidos de lição, foi buscar na literatura científica alguns autores que trabalharam na sua obra com lições. Decidi-me por elucidar, principalmente nas obras dos autores com os quais dialogo no percurso da pesquisa, os momentos em que a ideia ou ideias de lição emergem.

Encontrei em Michel de Certeau (1982) o termo **lições** em muitos momentos de sua obra. Em “A escrita da História”, recorreu diversas vezes a ele. Tal recurso foi usado, acredito, exatamente porque o livro trabalha com uma escrituração da história, ou melhor dizendo, que as ações históricas são uma escrita entre os sujeitos das práticas e das ocorrências, assim, vão “escrevendo” a História, sempre permeada pelas relações de poder, podendo dizer que o dominador acredita que é ele que “escreve” sua história na história do dominado, afirmação que o próprio Certeau desconstrói em sua obra.

De fato, a escrita histórica – ou historiadora – permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma “lição”(1982, p.90)

Regina Leite Garcia também trouxe nos seus textos o termo **lição**. Destaquei esse (2004) que possibilita percebê-la como exemplo de algo a ser aprendido, muito consonante com o sentido que o vocábulo recebeu há quase quinhentos anos.

Os estudantes veem que nossos autores convidados, grandes figuras do conhecimento do nosso país, nos dão lições de humildade. Vendo como eles atuam, aprendem ser essa a atitude que devemos ter, pois não sabemos tudo e a cada dia nos damos conta de sabermos menos, que temos que revisar nossos conhecimentos ante o objeto que estamos trabalhando.(2004, p. 162)

Nesse fragmento retirado de uma entrevista que a autora fez com Guadalupe Terezina Bertissi para a Revista Brasileira de Educação, em que o termo lições,

como disse, representa a concretização da aprendizagem pelo exemplo. Essa ideia reúne aspectos de sabedoria e de moralismo. No entanto, partindo da ação de alguém que serve de exemplo a ser seguido Garcia faz uma utilização, ao meu ver, diferenciada, que torna essa leitura mais aproximada da sabedoria do que do moralismo propriamente, nessa perspectiva, recorro tal sentido como mais apropriado ao sentido que busco sustentar.

E em Paulo Freire encontrei o uso mais próximo do que estou buscando dar forma como sentido para lição, o que, no meu caso, seria de se esperar, seguidora que me assumo de sua obra. Veja que a narrativa recorta a lição que vem da ação do sujeito, que por sua contundência expressiva, reorientou o pensamento do autor de diferentes formas como ele próprio mostrou.

Ao terminar, um homem jovem ainda, de uns 40 anos, mas já gasto, pediu a palavra e me deu talvez a mais clara e contundente lição que já recebi em minha vida de educador. Não sei seu nome. Não sei se vivo ainda está. Possivelmente, não. A malvez das estruturas sócio-econômicas do país, que ganham cores mais fortes no Nordeste brasileiro, a dor, a fome, a indiferença dos poderosos, tudo isso deve havê-lo tragado desde há muito. Pediu a palavra e fez um discurso que jamais pude esquecer, que me acompanha vivo na memória do meu corpo por todo este tempo e que exerceu sobre mim enorme influência. (FREIRE, 1997, p. 127)

Tratou-se para ele de uma lição transformadora, como é para mim sua obra. Tão contundente que provocou o autor de diferentes e férteis formas. Uma lição cotidiana, de sabedoria e da prática, da ação. É esse tipo de lição que garimpei nas histórias das crônicas que trago nessa pesquisa, sobre o cotidiano educativo. Uma lição que não se deseja superar, a “maior que se pode receber”. Nilda Alves (2003), no entanto, traz uma outra forma de ver, pensar e expressar lições, nesse trecho de um artigo:

Isso porque, tudo o que tínhamos aprendido e sabíamos sobre o ‘pensar e fazer ciência’ fora criado em um movimento que precisou ‘superar’ e mesmo ‘negar’ os conhecimentos cotidianos, bem como os modos como eram/são criados. Ou seja, para ir além dessas lições aprendidas, tínhamos que lutar contra o que, em nós, estava encarnado. (ALVES, 2003, p. 7)

Alves, aqui, as trata como um saber que não deve encerrar-se em si, ao

contrário, precisa ser superado, um saber para se “ir além”. Entendo tal afirmação como uma abertura para novas lições, outras para serem aprendidas no/do cotidiano.

Encontrei então o livro “Lições do Príncipe e outras Lições”, de Neidson Rodrigues, uma obra incansavelmente lida por educadores e educadoras nos anos 80/90. Dividido em três partes, é, como afirma o autor um registro de reflexões. Reflexões cotidianas, de alguém que assume outro papel no campo educacional. Essa obra é o exemplo mais, digamos, escolar de utilização do termo lições entre as obras que pesquisei, porque lembra, na construção textual, a estrutura de “livro de lições” . O autor desenvolve as lições que construiu para si, a partir do livro “O Príncipe”, de Maquiavel, ou os saberes que tirou da obra de Gramsci e das experiências cotidianas através de sentenças ou aforismos.

Com as “lições do cotidiano” temos uma maior percepção das lições que podemos apreender das narrativas. Melhor dizendo, a construção textual, referente as lições, da segunda e terceira partes do livro, apresenta uma estrutura significativa independente da leitura completa do texto, diferentemente da quarta parte, que como percebi, prescinde da leitura do texto completo para constituir um sentido

Essa constatação remete a uma outra obra que trabalha com lições trazendo essa abordagem . As lições de um “Mestre Ignorante” que Rancière nos oferece, tem essa característica dos saberes vindos da experiência e, ao mesmo tempo, construídas pela narrativa. O livro narra a história de Joseph Jacotot e sua trajetória em defesa da emancipação intelectual. O paradoxo da história de um ignorante que é mestre, portanto sábio, possibilita que suas lições sejam muito mais complexas do que didáticas, pois não são reveladas através de parábolas fixas. São lições que nos colocam em confronto com crenças anteriores e com as noções até então entendidas como naturais, como nesse trecho, um dos poucos em que ele usa o termo lição explicitamente escrito, embora a manifestação da noção de lições seja perceptível nas diferentes narrativas da obra.

Fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber do explicador que levam o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá. O livro nunca está inteiro, a lição jamais acabada. O mestre sempre guarda na manga um saber, isto é, uma ignorância do aluno. (2007, p. 41)

Pensar, refletir sobre essas palavras provoca em nós seus discípulos algum desconforto, uma espécie de descoberta que indigna, mas convence. E Jacques Rancière nos diz ainda uma breve afirmação que contribui muito para que nos coloquemos alertas e disponíveis às lições cotidianas: *Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual.* ( 2007, p. 16). Saber que muitas das lições que podemos apreender quando nos debruçamos sobre as narrativas do cotidiano são contundentes constatações de uma realidade que só pode ser transformada pela, como ele defende, emancipação intelectual e individual dos cidadãos. Seja essa talvez a grande lição que tirei do livro.

E, cumprido o segundo percurso, me pergunto, perguntando a você leitor/leitora amigo/amiga – Foi muito chato?!

### **Percurso III: Lições acadêmicas: A leitura de dois trabalhos acadêmicos que trazem a ideia de lições.**

A leitura da dissertação de Menegaço representou, sem dúvida, uma forte contribuição à escrita da minha própria. Quando a autora afirma que: *Cada história que nos é contada carrega um sentido social e não se restringe a um olhar individual e neutro de quem conta* (2004, p. 99). Como ela, busco nas narrativas que escolhi concretizar através do texto literário, ou das crônicas, um sentido, um saber que lhe justifique a escrita e a leitura, ou o diálogo entre narrador e leitor. E como ela acredito na parcialidade e talvez, no engajamento, ainda que inconsciente, desse narrador.

Entre as muitas semelhanças que encontrei nos nossos trabalhos de pesquisa está principalmente a defesa de que a narrativa das experiências vividas e ouvidas produz lições. Achei interessante que a autora constantemente use a expressão “tirar lições” - *É o lugar da dissertação que me permite recuperar as histórias e tirar lições* (2004, p. 11). - Até essa leitura eu vinha trabalhando com a ideia de que a experiência narrada “produz lições” e tal diferença contribui para a minha tentativa de dar um sentido ao termo lição. Isso porque talvez, embora de fato, a experiência produza o saber, quando o que proponho seja encontrar lições, seja necessário “tirar” dessa produção de saber o sentido, e assim a lição. Aprender nessa perspectiva, seria capturar do saber que se constituiu, através da experiência

narrada, seu sentido. Eu pessoalmente, prefiro tecer lições; construir lições.

Outra grande contribuição que a leitura de Menegaço possibilitou foi trazer um outro termo para apoiar o sentido de lição e ela o fez, no trecho a seguir:

A narrativa responde, portanto a dois objetivos: de um lado metodologicamente, como forma de extrair da experiência narrada as suas lições que, fortalecidas pela expressão genérica de princípios, mais ao gosto do fazer ciência moderna, mantém estes mesmos princípios abstratos encarnados na experiência vivida (2004, p. 8)

Ampliar minha pesquisa com mais essa possibilidade de associação terminológica **lições/princípios** desencadeou inúmeras reflexões. E foi o mesmo que se deu na leitura de Cruz. Sua dissertação serviu-me para aprofundar a pesquisa que vinha fazendo e que encontra em Walter Benjamin um dos pontos de sustentação para trabalhar buscando elucidar lições advindas das narrativas que se sucedem no cotidiano. Cruz fez uma afirmação que aproxima sua interpretação e a minha:

No momento em que cria suas fábulas e contos ele [o narrador] revela ao leitor lições. Diferente do conselho, a lição tem um valor universal, por isso que o verdadeiro narrador sempre tem algo a dizer. Quando Benjamin diz que aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão abre caminho para o que entendo por lição (CRUZ, 2007, p. 73)

Entre o emaranhado de possibilidades e interpretações que levantei até aqui, talvez seja essa a mais completa de sentido para o que, acredito, represente lição. Havia proposto discutir a partir das leituras que venho fazendo de Benjamin, especialmente de “O Narrador” e “Sobre o Conceito de História”, dois textos onde ele trabalha muito com a valorização da experiência através da narrativa e nos quais aborda alguns conceitos que trago, aproximando-os, ou ainda para aprofundar o sentido de lição, seriam “os conselhos” que a narrativa proporciona e conseqüentemente associa-os ao que Benjamin generalizou nos conselhos, como uma espécie de conselho maior: a sabedoria.

A dialética na experiência narrativa, em que a sabedoria se concretiza através dos atores que vivenciam a experiência de narrar, ou seja, o próprio narrador e o ouvinte, que em algum momento trocam seus papéis, passando o ouvinte a narrador e vice-versa, tornam a ideia de lição/lições muito mais densa onde o saber (ou a Sabedoria) é constantemente partilhado entre eles. Sobre isso Cruz contribuiu nas minhas reflexões com essa afirmação:

*A lição que essa mística da linguagem nos traz é a importância da união entre quem fala e quem ouve. No momento que o ouvinte se torna o locutor, ele não apenas fala, mas compreende o que ouviu – essa compreensão possibilita uma experiência dialógica a partir da narração. (2007, p. 56)*

A construção do saber que cada narrativa promove, ou seja as lições que com elas podemos construir, são, como entendo resultado desse diálogo entre o que narra e o que ouve, ou lê, no caso da narrativa escrita.

Sobre a narrativa oral e os saberes que dela podemos extrair, que, como disse, representam o entendimento mais apropriado a um possível conceito de lição/lições com o qual estou propondo trabalhar, encontrei outro grande apoio nessa discussão que Cruz fez a partir da leitura, uma leitura dialógica, de “O Narrador”, onde os principais pontos do texto estão contemplados e possibilitam avançar na minha própria leitura:

A narrativa oral possui uma dimensão utilitária como observou Benjamin. Essa utilidade pode consistir num ensino moral, numa sugestão prática, num provérbio ou mesmo numa norma de vida. Podemos concluir que o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Infelizmente o mundo moderno toma o conselho como sendo algo antiquado, já que a comunicabilidade da experiência perdeu o valor. Resulta disso que o homem não sabe dar conselho nem para si nem para os outros. O conselho enquanto parte da existência se chama sabedoria (2007, p. 123)

A leitura de Benjamin traz uma amplitude admirável à noção de lições cotidianas. Em “O Narrador” o autor discorre sobre e a partir da narrativa, valorizando-a como promotora da experiência. Ao mesmo tempo discute, à sua maneira peculiar, os saberes e a importância da narrativa. Valorizando a experiência, apontando o narrador como sábio que proporciona aos seus ouvintes (ou leitores, no caso do cronista) um aprendizado significativo. Declara então que o narrador é antes de tudo um sábio, capaz de resgatar da experiência vivida, ou mesmo, ouvida saberes dos quais se tiram lições, lições de sabedoria. Aqui essa minha afirmação encontra os subsídios que a sustentam:

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria existência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer)<sup>12</sup>. Seu dom é poder contar sua vida. (BENJAMIN 1987, p. 221)

---

<sup>12</sup> Parêntese do autor.

Benjamin discute sobre a figura do narrador, ou a pessoa que realiza a narrativa, afirmando a sabedoria de que o narrador é dotado. Essa compreensão contribuiu para a escolha de lições que trago para a pesquisa. As razões para isso estão por toda a obra de Benjamin, o diálogo com textos dos dois volumes de “Obras Escolhidas” vem ampliando meu entendimento e, portanto, contribuindo para adensar um entendimento anterior.

Foi a partir dessas leituras que pude compreender que o trabalho com narrativas que se constroem a partir das experiências vividas no cotidiano e/ou guardadas na memória é permeado não por fatos exatos, mas por reminiscências dessas experiências, as quais constituem-se em novas experiências, estas apropriações do narrador. *Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo* (BENJAMIN, 1987, p. 225) e nunca esquecer-me que *já é metade da arte da narrativa manter livre de explicações uma história enquanto é transmitida.* (BENJAMIN, 1995, p.277). Como a velha máxima de que “piada que requer explicação não tem a menor graça”, a narrativa precisa possibilitar ao ouvinte (ou leitor) construir seus próprios sentidos, e, em momento posterior, quando o narrador desejar discutir um sentido que ele mesmo percebeu, precisa valer-se de destreza e esclarecer que a sua é uma entre outras interpretações, uma das lições a tirar.

Os saberes que Morin (2000) discute são, ao meu ver, “conselhos” para educadores sobre o que defende seja uma percepção mais consonante com as urgências do século XXI. São esses “saberes”: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; A ética do gênero humano, que constituem os capítulos. São lições fundamentais, acredito.

Considero que os saberes de Morin se aproximam muito do que entendo ser lições, porque são saberes que carregam a primazia dos diferentes contextos da vida humana. Estão colocados na perspectiva da reforma do pensamento que o autor propõe, não apenas nesse livro, mas em todo conjunto de sua obra, em que a complexidade aparece como uma forma privilegiada de compreender e construir o conhecimento. O mais relevante para mim nessa perspectiva é a colocação do

conhecimento como instrumento da pessoa nas diferentes dimensões de sua existência. Sendo assim, acredito que a construção do conhecimento encontra no cotidiano importante espaço de reflexão, construção e criação.

Penso que a narrativa dessa crônica lembra uma arte ou um esporte, criado há poucos anos na França : o Parkour. Nele, os competidores vão saltando por muros, marquises, escadas. São saltos loucamente ousados, que transportam cada competidor de um plano ao outro, em alta velocidade. O olhar humano, muitas vezes, não consegue captar todos os movimentos e distâncias. Assim foi meu movimento: pulei de um assunto à outro, à distâncias e direções vertiginosas. Meu desafio nesse movimento foi, assim como no Parkour, movimentar-me o mais rápido possível, da maneira mais energética e econômica que pudesse, buscando não me ferir e superando os obstáculos, para encontrar um ponto de chegada. Não sei se venci... uffa!

## **A Presença do Pensamento Complexo de Edgar Morin em uma Pesquisa com Narrativas (Auto) Biográficas**

Penso que uma pesquisa que se faz através de narrativas possibilita a elaboração de um texto que contemple a diversidade e faz fluir o pensamento complexo em diversos de seus princípios, especialmente na contextualização do pensamento. Penso ainda que conhecer e narrar um pouco da história do próprio Morin possibilita trazer essa contextualização.

O menino Edgar (que não nasceu Morin, mas sim Edgar Nahoum) deve ter tido muita dificuldade, ele mesmo, em afirmar sua origem, pois que, quando perguntado, dizia que seu pai era de origem Salônica, região que remete à Grécia, mas que a época do nascimento de seu pai, o senhor Vidal, pertencia à Turquia. No entanto seu pai, que era judeu, tinha origem espanhola. Sendo assim, encontrava múltiplas possibilidades para sua origem. Seria grego? Turco? Espanhol? Judeu? Dilemas de uma criança que sabemos, mais tarde, passou a afirmar-se judeu.

Essa breve narrativa, sobre o início da vida de Morin, ajuda a pensar sobre como ele começou a desenvolver o pensamento complexo. Lembrando sempre que *toda e qualquer informação tem apenas um sentido em relação a uma situação, a um contexto* (MORIN, 2003, p. 13), posso afirmar a importância da narrativa para o pensamento complexo. Narrar histórias, casos, memórias significa, como acredito, elucidar questões concretas sobre as quais o pensamento complexo irá refletir. No contexto dessas narrativas transborda a complexidade.

Morin nos fala da importância que a literatura desempenhou no Século XIX, revelando e restituindo a complexidade quando a ciência buscava dissolvê-la. Compreendi que, durante esse período, o embate entre simplicidade e complexidade marcaram o distanciamento entre ciência e literatura. Em que a primeira empenhava seus esforços em alcançar o elementar, fragmentando repetidas vezes e, assim, possibilitando compreender os fenômenos através da simplificação. Enquanto que a literatura, especialmente no século XIX, ocupou um lugar fundamental na afirmação da complexidade, pois colocava em evidência justamente essa complexidade em tramas aparentemente simples.

Ele também fala sobre a metáfora, presente na literatura e desprezada pela ciência clássica. Afirmando que a *metáfora literária estabelece uma comunicação*

*analógica entre realidades muito distantes e diferentes que permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta.* (MORIN, 2009, p.91/92). Desse modo é possível afirmar que o pensamento complexo, segundo Morin, nutre-se efetivamente da linguagem literária partindo, muitas vezes, da literatura pura<sup>13</sup> para “enxergar” a complexidade científica.

### **O pensamento complexo no olhar da narrativa**

Busco agora refletir sobre o pensamento complexo, seus princípios e sobre a necessidade da reforma do pensamento, questões de grande relevância na obra de Morin. Grande conhecedor da História das Ciências, o autor discorre sobre essa história mostrando como construiu-se, na ciência clássica, um pensamento que, baseado nas premissas da certeza, sendo elas a ordem, a separabilidade e a lógica, tornou-se determinista e reducionista. Uma ordem universal defendida desde o século XVII, que Morin afirma que *a ideia de determinismo absoluto tornou-se objeto de uma crença quase religiosa entre os cientistas, que por isso se esqueceram de que ela não pode, de modo algum, ser demonstrada.* (1998,p.12)

A certeza da separabilidade no paradigma da ciência clássica é apontada sob a frase “Conhecer é separar.” (idem) e é passível de ser interpretada sob duas perspectivas a de separação em diversas partes de um todo complexo na tentativa de compreender cada parte e ainda na separação entre o objeto e o observador, acreditando que esse distanciamento permitiria uma análise neutra.

Por fim, a ciência clássica baseia-se na lógica, que pode ser compreendida pela dedução como meio de eliminar dúvidas e contradições, já que se sustenta na observação sistemática e rigorosa.

Esses pilares foram a base da construção da ciência clássica, essa que afastou a complexidade de suas premissas. O pensamento complexo é a base de uma tentativa para estabelecer um novo paradigma científico. Um paradigma que substitui certeza por certezas e onde a incerteza é algo importante a se considerar, enfrentar e aproveitar. *A ciência não é o reino da certeza. Ela se baseia, seguramente, numa série de certezas local e espacialmente situadas* (idem). No

<sup>13</sup> Chamo de literatura pura aquela que, ao que se sabe, pretende ser uma forma de arte sem pretensões científicas. Morin, no entanto, demonstra que esse distanciamento inexistente já que o texto literário revela o individual, o concreto, e o histórico que, em realidade, são aspectos relevantes à ciência.

entanto, a maior certeza que nos é dada é a indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também do conhecimento. (MORIN, 2009, p.55), e

É nesse aspecto que aparece fortemente a questão do contexto. Não podemos isolar uma palavra, uma informação; é necessário ligá-la a um contexto e mobilizar o nosso saber, a nossa cultura, para chegar a um conhecimento apropriado e oportuno da mesma. (MORIN, 2003 p. 13).

Morin defende que é preciso substituir um pensamento que reduz e separa por um pensamento complexo que inclui. É importante salientar que o paradigma da complexidade não se propõe a eliminar as diretrizes da ciência clássica, ao contrário, sua proposta é a de acolher os recursos, as premissas e conquistas, claro. Por estar pautada em um pensamento que inclui para avançar não caberia uma ideia de expurgar o caminho, ou caminhos percorridos pela ciência ao longo de todo esse tempo, como uma espécie de negação. Ao invés disso acredita que é fundamental valer-se dos avanços que a aventura científica possibilitou. O paradigma da complexidade, apresentado por Morin, está pautado em princípios que o autor demonstra fundamentais, pois prescinde da reforma do pensamento para que através desse movimento o pensamento científico possa avançar.

### **Os princípios do pensamento complexo, uma abordagem narrativa.**

Segundo Morin o pensamento complexo baseia-se em princípios, considerados fundamentais. A tentativa que faço é a de exprimir a compreensão de alguns desses princípios articulando-os a narrativas que ajudem a contextualizá-los. Recorro a esse estratagemas como forma de afirmar a opção tomada no movimento de pesquisa e que compõe bem a maneira como elaboro minhas reflexões. As histórias que trago permitem uma reflexão sobre esses princípios, mas não pretende absolutamente reduzi- los, é uma possibilidade, entre outras tantas, que guarda uma forma particular de compreendê-los.

Quando li os dois primeiros princípios, imediatamente lembrei-me de uma “dinâmica de grupo”<sup>14</sup> na qual participei e que teve um sentido bem especial para

<sup>14</sup> Chamam-se “dinâmica de grupo” pequenas estratégias utilizadas especialmente nos campos da psicologia e

mim. Sua simplicidade e, ao mesmo tempo, potencialidade, fizeram desse, um momento especial. A proposta era a seguinte: cada um pegava uma folha de papel (naquele tempo ofício e em branco. Hoje eu só a repetiria se reaproveitássemos um papel qualquer) e, depois de uma observação rápida do mesmo, deveríamos rasgá-lo ao meio mantendo unidas as partes cortadas. Tal movimento era repetido diversas vezes, o que aos poucos foi transformando a folha em pequenas partes unidas, muito difíceis de continuar rasgando. Quando todos desistíamos e parávamos, pela impossibilidade de continuar, éramos levados a concluir que a folha inteira, apesar de parecer mais importante, era na verdade mais frágil e que os pequenos pedaços que pareciam inúteis, podiam representar a força de uma união. Penso que o princípio denominado *sistêmico ou organizacional*, (MORIN, 2009, p. 93) seja bem explicado através dessa experiência, aplicando a ideia de que o todo (a folha de papel) é ao mesmo tempo maior e menor que o conjunto das partes. Se observamos a folha de papel como um objeto com utilidade, função e valor, podemos afirmá-la maior (em importância) que os pequenos retalhos em que se transformaram suas partes. No entanto, se consideramos o potencial significante desse bloco unido de pequenas partes como força de resistência (que, aliás, é a proposta da dinâmica) a folha de papel em si se torna menor (também em importância) que o conjunto dessas partes.

Já o segundo princípio sob o título "*hologramático*" (*inspirado no holograma, no qual cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto representado*)( MORIN, 2009, p. 94) pode ser compreendido através dessa narrativa na medida em que é evidente a relação entre o todo (a folha de papel) e o bloco de fragmentos de papel que este jamais deixou de ser. Pedacos de papel são pedacos de papel, o todo não se distancia de suas partes, portanto. Usando as palavras de Morin, o princípio holográfico *coloca em evidência o aparente paradoxo dos Sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte.*(2003, p. 26).

A partir da narrativa sobre a "dinâmica de grupo" esses dois princípios puderam ser melhor compreendidos por mim e acredito que tal possibilidade se estenda ao leitor que compartilha comigo o texto. Morin utiliza exemplos para

---

da pedagogia que oportunizam vivências cuja a proposta levaria a uma reflexão, quem sabe, vindo a tornarem-se experiências benjaminianas.

contextualizar os princípios seguintes, os quais vou repetir, buscando dar a esses exemplos um “tratamento” narrativo.

Minha avó dizia, quando eu era pequena, que eu devia tomar banho quente no verão e frio no inverno. Eu ficava muito intrigada pois, nos quentes dias do verão, eu desejava mesmo era uma ducha bem gelada e; “batendo o queixo”, nos dias gelados do inverno, nada me agradaria mais que um “banhozinho” bem quentinho. Mas ela insistia: \_ Se tomar banho quente com esse frio, vai ficar com mais frio ainda!\_ ou\_ Experimenta só, tome banho morno e você vai sair do banho mais fresquinha!

Penso que minha avó aplicava, sem saber, uma lógica que Morin trabalha no terceiro princípio do pensamento complexo. O *Princípio do anel retroativo* (2003, p. 27) ou *Princípio do circuito retroativo* (MORIN, 2009, p.94) trata da circularidade na relação causa/efeito em contraposição à ideia linear de causa e efeito. O pensamento complexo rompe *com o princípio de causalidade linear: a causa age sobre o efeito* (idem). Segundo essa ideia, os organismos e ambientes recorrem a mecanismos de auto-regulação que permitem encontrar um equilíbrio vital que é gerado, na maioria das vezes, senão em todas, por uma desequilíbrio inicial. Dessa forma, penso que a “teoria”de minha avó, ainda que questionável do ponto de vista da saúde, é consonante com a complexidade, pois ao propor aquecer ainda mais um organismo que já está aquecido, visa provocar esse organismo a buscar mais resfriamento através dos mecanismos de termorregulação.

Outro dia ouvi uma frase que já não escutava há muito tempo, mas que foi muitas vezes repetida por mim e por muita gente, pois era o slogan de uma famosa marca de biscoitos. Você talvez conheça: “Tostines vende mais porque está sempre fresquinho, ou está sempre fresquinho porque vende mais?” Um dilema que me acompanhou por muitos anos e que é sempre útil quando penso que *os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz* (MORIN, 2003, p.27). Essa afirmação é parte do *Princípio do circuito recursivo* (MORIN, 2009, p.94) ou *do anel recursivo* (MORIN, 2003, p. 27). Gosto da reflexão que Morin faz acerca da afirmação de Pascal, que contribui muito para a minha compreensão desse quarto princípio do pensamento complexo e que evidencia o entendimento que uso ao repetir o slogan de Tostines:

Pascal tinha colocado, com razão, que todas as coisas são “causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e que todas (se interligam) por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes”(MORIN, 2006, p.7)

A noção de auto-eco-organização (autonomia/dependência) que faz parte do quinto princípio (MORIN, 2003 e 2009, pp.27 e 95 respect.) remete a tantas histórias cotidianas que acabei não conseguindo escolher uma. Possivelmente tal dificuldade seja explicada pelo teor desse princípio. Com o pensamento complexo de Morin autonomia e dependência estabelecem uma intrínseca relação que, em alguma medida, ao mesmo tempo nega a primeira e reforça a segunda, embora admita a autonomia em determinadas circunstâncias. O autor faz referência ao aforismo de Heráclito: “viver de morte, morrer de vida”, como um paradoxo que confirma o exemplo dos organismos vivos, que para *salvaguardar a própria autonomia* (MORIN, 2003, p.25) *são auto-organizadores que se autoproduzem incessantemente* (idem) no entanto, *têm necessidade de extrair energia, informação e organização no próprio meio ambiente, a autonomia deles é inseparável dessa dependência* (MORIN, 2009, p.95). A noção de auto-eco-organização, é afirmada como própria do ser humano, pois este é um ser vivo que inclui aspectos culturais na sua constituição própria de autonomia e dependência.

Escrevi uma crônica, há pouco, tempo chamada **Identities**. Nela, uso as formas como fui e sou chamada por toda a minha vida. Foram os apelidos de menina, ou os adjetivos que me acompanham, os títulos que recebi. Enfim, o emaranhado de elementos que constituem minha identidade ou identidades, como defendo no texto. O *princípio dialógico* (Morin, 2003, p.28) estabelece essa possibilidade que permite incluir diferentes aspectos que muitas vezes são antagônicos. Há, na reflexão de Morin, uma forma bem interessante de compreender o pensamento dialógico no contexto da complexidade:

Nós mesmos somos seres separados e autônomos, fazendo parte de duas continuidades inseparáveis, a espécie e a sociedade. Quando se considera a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece; quando se considera o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem. O pensamento complexo assume dialogicamente os dois termos que tendem a se excluir. (Morin,2003, p.96)

Tratei poucos parágrafos atrás do sétimo princípio quando abordei a questão do paradigma da ciência complexa que não pretende excluir os saberes construídos pela ciência clássica. Este que é intitulado *Princípio da reintrodução daquele que*

*conhece em todo conhecimento* (Morin, 2003, p.28) é um princípio que considero fundamental para a reforma do pensamento, pois exprime de forma muito clara a proposta do autor. Primeiro como um pensamento que depende sempre de seu contexto, pois afirma que desde a *percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro em uma cultura e época determinadas* (Morin, 2009, p.96).

Uma segunda questão importante que o sétimo princípio traz é, como já apontei, a inclusão dos princípios da ciência clássica para, a partir deles, encontrar as diretrizes que possam, antes de tudo, superar seus limites. Compreendendo que a separação não permite a compreensão do todo, o pensamento encontra novas perspectivas capazes de estabelecer uma relação de interdependência entre as partes e o todo. Desfragmentar o pensamento sem desconsiderar os fragmentos. Essa é, no meu entendimento a tônica deste princípio.

Trata-se de repor as partes na totalidade, de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de união, de autonomia e de dependência, em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos) no universo.(MORIN, 2003, p.28)

### **A reforma do pensamento, uma possibilidade para articular saberes**

Sobre a reforma do pensamento, Morin formulou um vasto material onde podem ser encontradas as referências necessárias à reforma que propõe. Início com essa reflexão que exprime bem a visão que o autor tem do pensamento científico clássico que, segundo ele, necessita ser reformado.

A reforma do pensamento permitirá frear a regressão democrática que suscita, em todos os campos da política, a expansão da autoridade dos experts, especialistas de todos os tipos, estreitando progressivamente a competência dos cidadãos, condenados à aceitação ignorante das decisões dos pretensos conhecedores, mas de fato praticantes de uma inteligência cega, posto que parcelar e abstrata, evitando a globalidade e a contextualização dos problemas.(Morin, 2003, p.34)

Para propor uma reforma do pensamento a partir dos princípios, já discutidos nesse texto, Morin procura deixar claro o caráter não dogmático desse seu propósito. O que deseja, segundo ele, na verdade, é sensibilizar a sociedade, especialmente o meio científico, para os limites já tão evidentes da ciência clássica, cujos conhecimentos mutilados resulta numa patologia contemporânea do

pensamento e toma consciência dessa patologia. O autor defende e eu concordo que há uma crise paradigmática da ciência resultante dos limites de uma ciência que, por basear-se nos princípios da separação e da redução, se tornou incapaz de conceber a complexidade, negando-a. Assim, a ciência clássica foi produzindo os isolamentos disciplinares.

A reforma do pensamento deve, portanto, seguir um caminho reunificador. Admitindo cada um dos aspectos que compõem um fenômeno, interrelacionar os diferentes campos que procuraram, historicamente, estudá-lo e compreendê-lo. Desse modo será possível compreender o fenômeno integralmente, seja em seus múltiplos fragmentos, como em sua totalidade.

Morin faz uma crítica interessante ao afirmar que o holismo é tão reducionista quanto a disciplinarização do conhecimento. Isso porque a relação entre as partes e o todo é omitida tanto em uma como na outra perspectiva. Essa crítica revela uma preocupação com os caminhos percorridos pela comunidade científica, que muitas vezes, encontra dificuldade em ultrapassar antigas deficiências.

Há nos dias atuais uma crescente revolução do pensamento, no entanto, Morin (2006) nos fala que estes sinais que são ainda muito sutis, são significativos tais como os estudos da ecologia e a afirmação da transdisciplinaridade nos contextos acadêmicos e científicos.

A reforma do pensamento precisa ocorrer em diversos níveis. Entre eles, Morin aponta a necessidade de uma reforma da universidade capaz de provocar e ser provocada pela sociedade, sendo o ponto de partida da reforma que ele afirma urgente. Mas aqui ele encontra um paradoxo fundamental e intrigante, característicos da complexidade : *Quem educará os educadores?* (2003, p.35)

Esse “translado” pelo pensamento de Morin, a sua defesa pela complexidade, nos princípios que ele aponta e ainda, pela reforma do pensamento me ajudou a perceber a complexidade com que venho trabalhando e que ainda não sabia explicar muito bem. Foi portanto, um exercício muito importante no movimento da pesquisa, para não dizer necessário.

## Diálogo imaginado

Há experiências e experiências. Há experiências que foram vivências que nos “tocaram”, como bem diz Larrosa. (2002) que são mais compreensíveis por terem acontecido na chamada vida real. No entanto, acredito em um tipo diferente de experiência, que não propriamente uma vivência concreta, mas que igualmente nos toca. São experiências imaginadas. Ficções que acontecem em uma dimensão interior, mas que são tão expressivas que alcançam, acredito, a categoria de experiência.

Recentemente me vi diante de diversas entrevistas de dois autores que foram/são fundamentais na construção de meu entendimento sobre a Educação, a Ética, a Política, Ecologia, enfim, sobre meu entendimento de Mundo. Na mesma época ouvi, não pela primeira vez, uma pesquisadora dizer que iria “convidar para o diálogo autores que tratam de determinado assunto”. Foi o que bastou. Fez-me imaginar um diálogo entre esses autores cujas entrevistas estavam à minha disposição. Foi justamente a partir da leitura de uma dessas entrevistas que acabei *experimaginando* esse diálogo entre os dois grandes pensadores.

Em “Pedagogia dos Sonhos Possíveis”, está reservado um capítulo a diversas entrevistas que Paulo Freire deu ao longo de seus 76 anos de vida e dos quase 40 anos dedicados à Educação. São palavras de um homem que sempre se manteve coerente com seus ideais políticos emancipatórios.

Já Edgar Morin tem um site próprio na internet onde é possível encontrar muitas entrevistas que ele concedeu desde a publicação de seu primeiro livro em 1946. Morin é um dos principais pensadores da complexidade e defende que o diálogo só pode existir entre indivíduos e sociedades que se reconhecem e legitimam.

A ideia desse diálogo nem foi minha. Marcelo Fiorini estabeleceu a relação entre os dois pensamentos, em uma entrevista que fez com Morin, na Revista Cult, em 2005. Além disso, Morin falou da importância do diálogo com tanta propriedade em entrevista a Sophie Boukhari para a UNESCO em 2004 que acabou inspirando essa quimera tão significativa, que se tornou para mim uma experiência legítima.

Fechei os olhos e fui imaginando que cada declaração que fizeram colocava-se em relação a outra e foram se revelando fragmentos desse diálogo imaginado

que concretizo adiante, que, de certa forma, subsidiam minha imaginação colocando cada um sua visão sobre a importância do diálogo. Assim, a partir de frases que retirei dessas entrevistas que estavam comigo, construí a “conversa” que segue:

*MORIN \_\_ O que é um "diálogo" ? É quando cada pessoa pode definir a sua tese, produzem seus argumentos, e a outra pessoa não está proibida de fazer o mesmo.*

*FREIRE \_\_ O diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens.*

Então, continuam suas reflexões quando falam sobre a Educação, sobre como a concebem nas perspectivas da transformação e da transdisciplinaridade:

*MORIN: \_\_ Há que se fazer uma total reorganização da educação. E essa reorganização não se refere ao ato de ensinar. Refere-se à luta contra os defeitos do sistema que estão cada vez maiores. Por exemplo, o ensino de disciplinas separadas e sem comunicação entre si produz uma fragmentação e uma dispersão que nos impede de ver globalmente coisas que são cada vez mais importantes no mundo. Existem problemas centrais e fundamentais que permanecem completamente ignorados ou esquecidos e que são importantes para qualquer sociedade e qualquer cultura.*

*FREIRE: \_\_ A educação que se vive na escola não é a chave das transformações do mundo, mas as transformações implicam educação.*

*É nesse sentido que sempre digo: a força da educação está na sua fraqueza; não podendo tudo pode alguma coisa. Alguma coisa historicamente possível agora ou possível amanhã.*

*Cabe a educadores e educadoras, enquanto políticos, perceber alguns dos possíveis que, realizados hoje, viabilizam os de amanhã.*

*Alguns possíveis hoje:*

a) *superar a compreensão e a prática do ato de ensinar como sendo um procedimento de transferência mecânica de um saber empacotado pelo ato de ensinar como um que fazer em que o educador convida o educando a se apropriar do conteúdo ensinando-se, através da apreensão crítica do mesmo;*

b) *respeitar a identidade cultural, de classe, dos educandos;*

c) *respeitar, para superar, o saber da experiência feito com que o educando chega à escola;*

d) *viver experiências com a classe em que experimente sem receios o direito de opinar, de criticar, de escolher, de ajuizar e de optar;*

e) *discutir com os educandos, em função da faixa etária dos mesmos, problemas locais, regionais, e nacionais, como da violência, o da negação da liberdade, o do respeito à coisa pública, o dos desperdícios em todas as dimensões. [...] Motivar os educandos a calcular, ajudados, quantas casas populares poderiam ser feitas com esses dinheiros jogados fora. Motivá-los a encaminhar seus estudos às autoridades responsáveis.*

*Falar aos educandos do direito que temos de nos indignar diante de semelhante irresponsabilidade, mas do dever de lutar democraticamente contra tudo isso.*

*Gostaria, finalmente, de deixar claro que as coisas que a escola pode são coisas que vão ficando possíveis na práxis dos educadores e educadoras.*

A conversa esquentada e eles falam sobre ética, a sintonia das suas ideias é muito clara nesse momento, no entanto, cada um aponta seu ponto de vista, Morin apresenta o pensamento complexo a partir de diferentes e interrelacionadas formas de ética e Freire reflete sobre a adesão dos capitalistas ao comportamento ético como forma de sobrevivência do sistema, mas ao mesmo tempo acredita que a falta de ética não está impedindo completamente avanços sócio-políticos no Brasil:

*FREIRE \_\_ Aqui é necessário perguntar: que ética é essa? Quer dizer: a favor de quem e a favor de que sistema, para continuar sendo, vai ter que mudar. Esse “a favor de quem” é exatamente a favor do capital, dos interesses dos capitalistas. Assim, sua ética só pode terminar como negação da ética. É claro que chega o momento que as classes dominantes descobrem que o que, para elas, 25*

*anos atrás, significava um perigo tremendo, hoje é um risco aceitável.*

*FREIRE \_\_o que me deixa contente é que, apesar de tudo, dos escândalos terríveis, da falta de ética na vida brasileira sinto que a gente tem mudado, tem andado.*

*MORIN \_\_ Falo de autoética, de sócioética, de antro-po-ética e de ética planetária. Isso porque vejo o indivíduo, a sociedade e a espécie como categorias interdependentes. Diante de toda a complexidade contemporânea não há como descartar alguma dessas perspectivas. O problema atual da ética não é o dever, a prescrição, a norma. Não precisamos de imperativos categóricos. Precisamos saber se o resultado de nossas ações corresponde ao que queríamos para nós mesmos, para a sociedade e para o planeta. Já sabemos que não basta ter boa vontade, uma vez que em nome dela foram cometidas inúmeras ações desastrosas. A minha ética é uma ética do bem pensar e está implícito nisso toda a minha ideia de pensamento complexo.*

Mais uma rodada de ideias nos leva a questão da utopia socialista, sendo ambos abertamente engajados com um projeto de sociedade mais justa, menos desigual. Paulo Freire manda um recado muito contundente acerca de democracia e socialismo, enquanto que Edgar Morin discorre de forma muito consistente sobre o socialismo:

*FREIRE \_\_ O maior erro das esquerdas foi não ter percebido que, historicamente, não tinha por que haver antagonismo entre socialismo e democracia. Decretou-se um antagonismo inexistente, um antagonismo fictício entre liberdade e socialismo.*

*Eu não acredito nesse antagonismo; pelo contrário, eu continuo a dizer que a grande qualidade do capitalismo não lhe pertence, mas pertence a democracia, democracia que as esquerdas ingenuamente atribuíam à burguesia. As esquerdas decretaram que só a burguesia tinha sido competente em fazer uma democracia e desistiram da utopia democrática; agora é a vez de nós nos lançarmos na reconstrução da luta pelo socialismo, porém, através de procedimentos democráticos. Além disso, é preciso aprender a superar um pragmatismo muito*

ligado ao autoritarismo com o qual as esquerdas concebiam a História [...] compreendendo que o futuro não é inexorável, que o futuro é problemático e deve ser construído porque não está pré-datado.

MORIN \_\_ Então, a palavra utopia... Para mim, há duas utopias, que chamarei de utopia positiva e negativa. O que é a utopia negativa? É a utopia que promete um mundo perfeito, em que todos se reconciliam. Um mundo sem conflitos, um mundo de harmonia. Ora, esse mundo é impossível e o desejo de realizá-lo é atroz. No fundo, o sistema stalinista quis suprimir as diferenças, mas não conseguiu suprimir nada. [...] A utopia negativa é a ideia de perfeição. Não há perfeição na terra. Mas se não há o mundo admirável de Aldous Huxley [referência ao livro Admirável mundo novo, publicado por Huxley no início da década de 1930, uma das mais famosas "anti-utopias" (distopia) da cultura ocidental], o mundo perfeito, podemos esperar por um mundo melhor. Então, há utopias positivas. O que é uma utopia positiva? É uma utopia que diz que algo pode se realizar, mas que, atualmente, parece impossível. Por exemplo, a paz na Terra. Na minha opinião, é totalmente possível. Temos meios técnicos e materiais para realizar isso. Só que os conflitos se multiplicam. [...] A utopia é um mundo sem fome. É uma utopia positiva. Temos meios técnicos para produzir alimentos para todos. Um mundo no qual se tente reduzir as desigualdades. Mas, é claro, é uma utopia positiva. É algo factível. O que falta é o estado de desenvolvimento da consciência do pensamento que permite a realização. É que existem forças extremamente negativas. Quando damos, por exemplo, ajuda alimentar a um país que sofre de inanição, essa ajuda é desviada pela corrupção e pela burocracia. Portanto, o grande problema que fica é: por que será que não podemos realizar o que sintetizou muito bem o tema da República francesa: liberdade, igualdade, fraternidade? Primeiro, temos de entender que tal tema é complexo. Pois só com a liberdade mata-se a igualdade e não se gera a fraternidade. Impondo a igualdade, mata-se a liberdade e não se gera a fraternidade. A fraternidade deve vir dos cidadãos, deve vir dos indivíduos, mas é preciso achar um meio de unir igualdade... liberdade, igualdade, fraternidade. Há épocas em que a fraternidade é mais importante, como hoje. E a fraternidade pode diminuir a desigualdade. Mas onde falta a liberdade é preciso estabelecê-la. Tudo isso é complexo e não pode ser feito ao mesmo tempo. Há possibilidades de futuro,

*mas elas não são irreversíveis. Não temos mais essa ideia de que o progresso era inevitável e necessário. E sabemos que, se houver progresso será a obra da vontade dos seres humanos, de sua consciência e, sobretudo, todo progresso deve ser regenerado. Não há progresso irreversível. Por exemplo, na Europa, no fim do século 19, a tortura foi abolida. Na mesma Europa, 100 anos depois, houve tortura na Alemanha, na União Soviética, a tortura exercida pelos franceses na Argélia. Nenhum progresso é irreversível. É preciso regenerar. Retomo esta palavra-chave do meu pensamento. Tudo que não é... tudo que não se regenera é condenado.*

Por fim, apresentam a radicalidade como necessária ao ato de ensinar numa perspectiva emancipatória, como fala Freire, a partir de saberes que Morin entende serem necessários para a Educação no/do futuro:

*MORIN \_\_ Refiro-me aos sete saberes necessários que implicam em ensinar*

*a:*

- *Reconhecer as cegueiras do conhecimento, seus erros e ilusões.*
- *Assumir os princípios de um conhecimento pertinente*
- *Condição humana*
- *Identidade planetária*
- *Enfrentar as incertezas*
- *Compreender*
- *Ética do gênero humano*

*FREIRE \_\_ A radicalidade da educadora ou educador se manifesta na sua prática, na sala de aula, entre outros pontos, através de sua coerência entre o que diz e o que faz; no testemunho que dá de respeito às diferenças, de não estar absolutamente certo de suas certezas, com que se abre a outras verdades e à possibilidade de melhorar. E, quando este educador ou educadora se percebe não radical, para e pede desculpas aos alunos. Ele ensina radicalidade pela crítica de si mesmo.*

E vou me afastando. Despertando lentamente desse espaço-tempo que nunca existiu. Ouvindo ainda, fragmentos de frases, palavras soltas, murmúrios: \_\_

*leitura de mundo...; \_\_ complexidade...; \_\_ ecologia...; \_\_ otimismo...; \_\_ alegria...*

Em que medida foi importante para mim deixar-me levar por esse momento imaginário? Acredito que passei a olhar de outra forma muitos aspectos cotidianos. Percebo que encontrei nesse movimento uma outra possibilidade de refletir as questões que me inquietam no universo das situações de vida, especialmente sobre o cotidiano educativo que está atravessado por muito do que esse “diálogo” tratou. Seja do ponto de vista da Educação, pois ambos trazem propostas muito concretas acerca de um novo paradigma educativo, ou ainda nas perspectivas do diálogo, da ética e da política.

Penso que as afirmações desses dois pensadores que eu coloquei em diálogo constituem-se lições que contribuem com a pesquisa que estou desenvolvendo, permanentemente, sobre as práticas cotidianas. Práticas que são minhas, mas não só minhas, porque perpassadas pelas práticas de outros e outras educadoras. A consolidação da consciência dessa interseção é um dos possíveis “resultados” da *experimaginação* de um diálogo entre Morin e Paulo Freire

As lições que foram reveladas para mim acerca do diálogo, da ética do compromisso com a transformação da sociedade, da confiança na Educação enfim...são, antes de tudo, defesas que fazem sobre cada um dos aspectos que selecionei, não são neutras, assim como não foram neutros os recortes que fiz. É a invenção de um diálogo que, se inventei, foi porque encontrei conexões que atravessavam as minhas contradições como pesquisadora. São respostas às dúvidas ou afirmações para opiniões anteriores, não nego. Ajudam-me a compreender a complexidade cotidiana e afirmam meu compromisso com uma outra possibilidade de realidade, que se constrói pela emancipação dos sujeitos.

Com essas lições encontro um meio mais consistente para compreender as experiências que subsidiam minha pesquisa, mas acima de tudo substancializam um projeto pessoal de contribuir para/com uma escola socialmente transformadora.

Agora sei: vou carregar comigo as reflexões desse diálogo que, mesmo imaginado, foi, de fato, transformador. Muito aprendi, como disse, a partir desse momento. Desde então tenho “promovido” muitos “encontros” desses dois grandes pensadores entre si ou com outros convidados. É divertido e útil.

Mas isso já é uma outra história...

## Lentes: o Cotidiano a partir de Certeau

Há poucos anos eu acreditava que estratégia e tática eram sinônimos. Sei de muita gente que também e ainda pensa assim. Foi quando me apresentaram um pensador que conceituou cada uma dessas palavras como opostas, ou antônimas, talvez. A responsável por essa apresentação foi uma professora muito querida da graduação cujos cabelos cacheados e o grande sorriso nunca vou me esquecer. Gostei tanto da discussão que resolvi recorrer ao bom e velho dicionário<sup>15</sup>, e saber como estavam descritas lá. Refaço esse caminho agora com outro dicionário disponível na internet, já que ainda não comprei um novo desde a aprovação do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Realmente sinônimos não são. Embora estejam relacionadas, pois ambas referem-se ao campo militar. Acabei, ao mesmo tempo, descobrindo que antônimas, propriamente, também não são. Sei que o dicionário é uma fonte muito restrita e que os conceitos teóricos muitas vezes subvertem os sentidos dos dicionários, mas é um velho hábito adquirido ainda na infância, esse de recorrer ao “pai dos burros”, como meu pai chamava (e muita gente também chama) os dicionários. A gente tinha uma dúvida fosse de sentido ou ortografia, perguntava e ele, impassível, respondia: *\_Vai olhar no dicionário!*

Mas então porque Certeau, segundo me disseram, afirmou que estratégia e tática se contrapõem? Eu ainda não o conhecia (é conhecia, embora nunca tivesse a pretensão de conhecer Michel de Certeau pessoalmente), não sabia se era vivo ou morto, se francês ou canadense, ou de qualquer outra nacionalidade. Sequer sabia qual era ou é sua aparência. Quando pensava nele era a imagem da professora do cabelo cacheado que me vinha à mente.

Adquiri essa mania, quase um cacoete, de querer “olhar a cara” dos autores. Aprendi com uma outra professora amiga minha. Essa, de uns anos para cá, desfez-se dos seus próprios cachos. Eu gostava muito deles...

Mas voltando à imagem do Certeau: que bom que a internet está aí para

<sup>15</sup>

### **tática**

sf (gr taktiké) 1 Arte de empregar as tropas no campo de batalha com ordem, rapidez e recíproca proteção, segundo as condições de suas armas e do terreno. 2 Habilidade ou meios empregados para sair-se bem de qualquer negócio ou empresa. Var: táctica. T. naval: arte de fazer evoluções com os navios de guerra. Ter tática da vida: ter grande conhecimento do mundo.

### **estratégia**

sf (gr strategia) 1 Arte de conceber operações de guerra em planos de conjunto. 2 Ardil, manha, estratagemas. 3 Arte de dirigir coisas complexas. Var: estratégica.

Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues>

solucionar boa parte de problemas como esse. Uma pesquisa simples me trouxe sua imagem, sua biografia, e ainda a bibliografia disponível. Resolvi estudar suas ideias e conceitos que àquele momento me pareciam muito interessantes.

Quando a pesquisa ficou mais séria deixei um pouco de lado o mundo virtual e parti com tudo para uma livraria. Comprei “A invenção do cotidiano- 1. Artes de fazer” que saiu pela Editora Vozes. Comecei a ler e a gostar bastante, quando uma amiga que ia prestar concurso para a pós-graduação na área da Educação me pediu emprestado, pois o mesmo constava da bibliografia indicada no edital.

Sempre me pergunto o que nos leva a emprestar livros. Sabemos que muitos deles jamais voltarão, mesmo assim nos arriscamos. Infelizmente foi o que aconteceu com esse meu livro, nunca mais o encontrei. Mesmo tendo tido pouco tempo para aprofundar a leitura, nunca mais olhei a vida ao meu redor da mesma maneira.

Só recentemente, devido a necessidade de aprofundar leituras sobre o cotidiano, acabei comprando outro. Esse que está aqui comigo é de 2008 e está na décima quinta edição, ainda pela Vozes. Que fique claro, nem adianta vir me pedi-lo emprestado. Esse não empresto nunca mais, pois quanto mais leio, mais gosto do seu conteúdo.

Uma das primeiras questões que precisei enfrentar foi o próprio título do livro. “*A Invenção do cotidiano*” parecia-me que o autor se considerava o “*inventor*” do cotidiano. Eu estava enganada (claro!).

O subtítulo “*1. Artes de fazer*” ajudou a compreender, mas só quando me apropriei (ou quase) dos conceitos que o livro traz, pude entender melhor o significado. O “*inventor*”, eu entendo, é o próprio cotidiano através dos seus *praticantes* (2008, p.45). Esse também um conceito que Certeau desenvolveu nessa obra com o qual ele contesta o tratamento da pessoa apenas como consumidor, termo comumente usado pelas Ciências Sociais. Para ele (e eu concordo), através das astúcias cotidianas, fazemos usos não planejados dos produtos de todos os tipos. Fazemos pois mais que consumir. Seja na leitura de diferentes tipos de texto, um livro por exemplo, quando lemos antes o fim para decidir se continuamos a leitura. Seja quando mudamos o ingrediente da receita por gosto ou necessidade. Ou ainda, quando reproduzimos o discurso hegemônico para evitar o confronto, mas agimos segundo nossa própria opinião. São portanto, as práticas que adotamos no

cotidianos que nos fazem *praticantes certeauianos*.

Depois disso, me dei outro presente: “A Escrita da História”. A leitura esquentava, ia ficando confusa, mas gostava, e para me ajudar a entender tanta teoria que me desafiava e encantava, busquei autores que, trabalhando com a teoria de Certeau, me ajudassem a compreendê-la melhor. Dessas leituras trago como mais esclarecedoras para mim os textos “Cultura e cotidiano escolar” de Nilda Alves e “Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau”<sup>16</sup> de Marília Claret Geraes Duran. Com essas leituras aprendi a olhar o cotidiano através de lentes que não se limitam a aceitar o ponto de vista oficial, ao contrário, distinguem aspectos negligenciados, imperceptíveis.

O cotidiano assim como nos apresenta Certeau é esse que *se inventa com mil maneiras de caça não autorizada*.(2008), já que o que se acreditou fosse *consumo* formatado, na verdade o que se tem são *usos* muitas vezes astuciosos e que extrapolam o que inicialmente estava determinado. Gosto muito dessa leitura conceitual do verbo *usar* que Certeau desenvolveu. Com ela vou refletindo sobre tantas vivências minhas e, mesmo, o que ouvi no cotidiano das escolas onde trabalhei e/ou trabalho há vinte e tantos anos.

Ainda outro dia, meus filhos chegaram da escola (uma escola municipal na qual trabalhei alguns anos atrás) carregando felizes da vida uma caixa enorme, colorida, com imagens de personagens infantis bem conhecidos. Dentro delas havia cinco livros, títulos reconhecidos da literatura mundial. A qualidade da impressão é de surpreender, o melhor papel couché que eu já vi. As primeiras coisas que pensei foi:

*...Deve ter custado uma fortuna!*

*...Para isso o governo tem dinheiro!*

*...Olha aí meu aumento de salário onde vai!*

Mas a boca, menos egoísta, apenas falou:

*\_Que lindos filhos, vocês vão poder se divertir e aprender muito com eles!*

Com esse conflito de interesses, profissional e pessoal, diante de mim, acabei recordando outro caso como esse. Ocorreu que as escolas públicas brasileiras (era uma programa de leitura do Ministério da Educação) receberam também vários títulos de literatura, brasileira e internacional. O objetivo do programa era oferecer,

<sup>16</sup> Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

através da escola, literatura de qualidade aos alunos e as suas famílias. Portanto, os livros, que não vinham em caixas coloridas ou decoradas, mas eram embalados com cinco títulos e estilos diferentes também deveriam ser entregues a cada aluno. Assim poderiam aproveitar a leitura literária em suas casas com seus familiares. “Um agregador da família” era parte da propaganda de divulgação do programa.

A escola em que eu trabalhava naquela época ficava em uma comunidade muito carente do município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Quando chegaram os kits de livros do “Programa Literatura em Casa” a confusão entre professoras, professores e funcionários foi geral.

Uns acharam a ideia bem bacana, que poderia realmente desenvolver uma nova relação com a leitura entre os alunos e seus familiares. Outro grupo dizia que era besteira, era como “*dar fones de ouvido a surdos*”. “*O que vai acontecer é que vão destruir essas belezas de livros*”, “*não sabem dar valor*”, e por aí vai a interminável lista de razões para negar aos alunos o direito que era deles segundo o programa.

Uma unanimidade era que mais uma vez o governo prescindia de nos ouvir e mais uma vez aplicava recursos enormes sem nos remunerar à altura, como entendíamos.

Depois de umas boas três semanas, tempo em que foram realizadas várias e conflituosas reuniões para discutir o que fazer, ficou resolvido que não íamos distribuir coisa nenhuma, colocaríamos os livros na biblioteca a disposição de quem se interessasse. Além disso faríamos uma campanha de divulgação sobre esses novos livros (pequena vitória do grupo que acreditava no programa).

Dois anos depois o grupo que trabalhava na escola estava muito modificado, muitas professoras e professores, além de diversas funcionárias tinham ido para outras escolas. (lembre-se, eu disse que era uma comunidade muito carente). Um dia uma colega que havia chegado há pouco tempo, estava organizando a biblioteca e me chamou perguntando o que faziam aqueles livros ainda na escola, já que deveriam ter sido distribuídos anos atrás. Fiquei calada, pois já tinha aprendido o valor de uma omissão, ou melhor, a utilidade, pois convenhamos que omissão não tem nada de valiosa. *Tática* de sobrevivência da qual não me orgulho nem um pouco.

Se você pensa que finalmente os livros foram distribuídos aos alunos,

engana-se redondamente. Seria prova do erro. O que foi feito não me orgulha em nada. Cada pessoa mais chegada à direção da escola levou uma quantidade de kits para si. Lamentável? Inicialmente penso: *claro que sim*. Mas espero que assim tenham sido finalmente lidos, os livros.

Preciso também contar que soube de várias experiências com esses livros que muitos professores e professoras chamaram de negativas. Senão negativas eu chamaria de curiosas.

Houve uma escola que, quando pediu prendas para a festa junina, recebeu ainda lacrados seis kits. Uma outra que recebeu um pai indignado por tamanho desperdício do dinheiro público. Mas a que eu achei mais interessante foi a de uma professora que, andando pelas ruas da comunidade, encontrou um camelô, pai de aluno da escola, vendendo os livros! Muito desgastados, ainda bem! Sinal que alguém manuseou e muito esses livros e que eles agora ganhavam novo uso.

Coloco minhas “lentes certaunianas” para olhar essas histórias. Vejo tantos usos diferentes, tanta *astúcia* nas ações dos sujeitos. Vejo uma *estratégia*, que acredito, mal desenvolvida, pois deixou tantas arestas que fizeram emergir dezenas de *táticas* e *práticas* silenciosas. Mas gosto de pensar que no fim foram muito úteis os livros, cada um com o destino que tomou.

## Momentos Felizes: alguns fragmentos da prática cotidiana

A minha escolha por um recorte especial no universo complexo do cotidiano, que chamo de *momentos felizes* sendo um aspecto entre tantos outros, revela uma escolha subjetiva que carece de uma sistematização. Tomo como ideia de momentos felizes, não experiências que transparecem apenas uma visão ingênua das vivências, ao contrário, acredito que, por serem experiências repletas de complexidade, são vivências ricas em tensões e conflitos, mas que encontraram caminhos que trouxeram uma satisfação importante para quem as viveu, por isso são lembradas, narradas e descritas quase sempre carregadas de felicidade<sup>17</sup>.

Os momentos felizes a que me refiro são classificados como felizes não por serem história em que o sucesso foi facilmente alcançado, nem em que os relacionamentos são expressão de pura harmonia social. Mesmo porque só acredito na harmonia musical, onde a multiplicidade de diferentes notas e tons misturam-se cada vez de um jeito diferente, as vezes resultando em som agradável, as vezes em ruídos enlouquecedores, sempre sob o ponto de vista (ou de ouvir) de alguém. Portanto se pensar em harmonia como um viés dos momentos felizes que desejo anunciar, será sempre na perspectiva complexa, a musical.

Os momentos que são narrados nas histórias que me ponho a contar a seguir, provavelmente foram marcados por muitos conflitos, por dúvidas e até por sofrimento. O que faz com que eu os entenda como felizes é a maneira que como o praticante (CERTEAU, 2008, p. 171) demonstra ver essa experiência. Encontro indícios de que estou diante de um momento feliz na percepção da lição que revela sua narrativa. Penso que a defesa desses aspectos aproxima-se, como ideia, das palavras de Padilha (2003):

Como se pode observar, estamos falando de uma [...] formação plena da pessoa e que por isso a respeita como tal e valoriza a cultura daqueles e daquelas que ajudam a transformar a sociedade em que vivem, porque sujeitos curiosos que significam e ressignificam as suas práticas cotidianas de reconstrução permanente do conhecimento.(PADILHA, 2003, p.88)

Diante das palavras de Padilha posso dizer que o que chamo de momentos

<sup>17</sup> Feliz, felicidade: palavras originadas do latim respectivamente Felice ou felix e Felicitate. Significam Ventura. 3 Bem-estar, contentamento. 4 Bom resultado, bom êxito. 5 bem-aventurança.; 1 Favorecido pela boa sorte, pela fortuna. 2 Que tem um sentimento de bem-estar. 3 Ditoso. 4 Satisfeito. 5 Bem combinado. 6 Bem imaginado. 7 Bem executado. 8 Que teve bom êxito. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>

felizes está muito mais ligado à forma como quem narra a experiência, sobre suas observações, seus recortes, a postura que tem diante do vivido, o seu compromisso com um projeto educativo transformador que foi motivado ou motivador da experiência, do que com os fatos em si. Escrevi certa vez que: *Ser feliz é um jeito de ser*, do verbo ser, sabe? Que é permanente, diferente do verbo estar.

Acredito na perspectiva de felicidade. Uma felicidade que se pauta no interior do sujeito, que independe das vivências, ou melhor, uma felicidade que se constitui nas/das vivências, sejam elas exemplos de sucesso, de alegria ou se foram momentos de tristeza, fracasso, dor. A felicidade que conclamo sabe sustentar-se “apesar de” não dependendo para existir sólida e visivelmente de “por isso” algum. É mais um exemplo da formação que recebi através da literatura, foi um aprendizado que a leitura de Ana Maria Machado possibilitou. No livro **Uma história meio ao contrário** ela trata a questão da felicidade *para sempre* de uma forma, ao meu ver, única:

Eles conseguiram essa felicidade para sempre porque tiveram alguma sorte e muita esperteza. A sorte era que (...) tinham saúde e gostavam muito um do outro. A esperteza era que toda vez que aconteciam problemas e aborrecimentos eles procuravam resolver, mas não achavam que eram infelizes. O Rei costumava dizer nessas horas:

\_ Estou preocupado mas isso passa. Ainda bem que sou feliz.  
\_ E passava mesmo. (1987, p.: 6)

A felicidade que se expressa nesse trecho do livro permite uma transposição bastante clara para a defesa que faço para o recorte dos momentos felizes no/do cotidiano escolar. Perceber-se feliz é antes de tudo acreditar-se feliz.

Trago agora as histórias narradas que se encharcam desse jeito de encarar o cotidiano que, acredito, potencializa o fazer docente e o saber com ele apreendido. São histórias que ouvi e vivi e que carregam aspectos que falam das práticas e das metodologias do universo escolar.

### **Em outros tempos, os dilemas de hoje**

Quem protagonizou essa história está aposentada já há um bocado de anos. Encerrou uma bela carreira construída inteirinha em pequenas escolas no município de São Gonçalo. Foram 30 anos pisando esse chão, sentindo os cheiros (nem sempre agradáveis) e vivendo com colegas e alunos uma trajetória que agora,

ao lembrar, enquanto me conta, mais uma vez, momentos inesquecíveis, deixa transparecer uma saudade enorme. Eu já ouvi dela essa e outras muitas histórias. Cresci ouvindo cada uma delas inúmeras vezes. Sempre gostava e, hoje sei, foram exemplos que contribuíram para formar o meu fazer, como professora, como mãe, como mulher.

Houve uma turma que ela nunca esqueceu. O ano não lembra bem, mas foi entre 1978 e 1984. 3ª série (nem se cogitava falar em ciclos no cotidiano dessas escolas). A maioria dos alunos tinha muitas dificuldades na leitura e na escrita. Era a famosa “turma fraca”. “Ninguém sabia nada”. Eram assim classificados. Entre eles estava o Anderson, o aluno mais indesejável que havia na escola àquela época. Se fossem consultadas as professoras, seria uma unanimidade. Absolutamente todas detestavam o Anderson.

Quando viu a lista de alunos de sua turma, tremeu... O que faria? Sua primeira decisão foi: vou conseguir! E quando ela se decide, até hoje ninguém a faz recuar. Então, tomou uma segunda e polêmica decisão: não faço outra coisa que não seja ensiná-los a ler, escrever e contar. O conteúdo programático que vá para o escambau, eu quero é que eles aprendam (o que falta, o essencial) para aprender (o que dizem que precisam). Foram, talvez, suas primeiras reflexões sobre currículo.

Currículo é um tema que mobiliza muitas discussões no campo da Educação. Acredito que também a partir de experiências como essa, em que a dicotomia entre currículo proposto e currículo praticado fica muito evidente. Professores e professoras, como a nossa personagem, viam-se (como ainda nos vemos) diante de um dilema: há um indicativo formalizado dos conteúdos que a cada ano de escolaridade devem ser trabalhados, um documento oficial, que não podia ser ignorado, como ela me disse, por que visava a assegurar que todos os brasileiros tivessem uma formação comum. No entanto, cotidianamente, vivenciavam (vivenciamos ainda, já que falo mergulhada nesse cotidiano) situações que colocavam em xeque a possibilidade de enquadrarem-se nesses parâmetros.

Esse documento a que a professora se refere, nos tempos atuais é representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs, como é comumente chamado. A afirmação de que não pode ser ignorado foi sempre muito difundida pelas autoridades do MEC, especialmente à época da publicação desses PCNs e é, ainda hoje, bastante presente no cotidiano das escolas, apesar das

diversas críticas que receberam.

A professora que me contou essa história guardou, pelo menos assim parece acreditar, a afirmação como uma verdade inquestionável. Talvez por isso ela entenda que a experiência que me narra era inovadora, em seu tom, até mesmo inaugural. Em sua visão, a decisão representava uma enorme ruptura. A mim parece que, mesmo sem saber, seguia uma tendência presente já à época.

Em minhas reflexões sobre a decisão que tomou a professora, percebo aspectos interessantes que revelam preciosas lições do cotidiano. Ela conseguiu sentir-se segura para romper com o estabelecido, apesar de ter se descrito como uma pessoa sempre insegura. Além de que avalio como uma situação nem sempre comum, o fato de ela ter encontrado, na escola, o espaço necessário para essa ruptura, em suas palavras: consegui que a diretora me apoiasse, além das colegas que me deram força.. Alguns anos depois, e mesmo hoje, a estratégia de abandonar o conteúdo oficial tem sido muito utilizada, como é possível perceber nos múltiplos discursos que se podem ouvir no cotidiano da escola.

Na verdade, aprendi no diálogo experienciado com uma outra professora ou mesmo com muitas outras professoras, que não há “abandono de conteúdos”. A prática revela que existe isso e aquilo, ruptura e continuidade, ao mesmo tempo, de maneira complexa, imbricada. Há conteúdos que abandonamos momentaneamente, outros mais permanentemente, outros que parecem ter sido abandonados mas voltam revestidos de modernidade.

Acredito que esses dois aspectos juntos, coragem e apoio (ambos muito relevantes para a professora que, como eu disse, se afirma como tímida e insegura), foram fundamentais para o desdobramento (que veremos a seguir) que sua decisão possibilitou.

Para por em prática a decisão tomada, inventou uma técnica que era muito inovadora, como ela entende o que, na verdade, eu entendo como uma metodologia muito mais ampla que apenas técnica. Partia de uma tema que, como ela me descreveu, englobava todas as áreas do conhecimento, o caminho da prática reafirmando propostas pedagógicas apontadas desde a Escola Nova. Acredita ter dado seus primeiros passos junto com tantas e tantos outros educadores que iam se apropriando, no fazer cotidiano, de estudos pedagógicos que apresentavam como proposta facilitadora do processo educativo o trabalho com projetos.

Os “pontos” como eram chamados os textos explicativos de diferentes assuntos do que ela chama de “conteúdo programático”, eram usados não apenas para o aprofundamento do estudo, mas principalmente como um texto a ser lido, interpretado, destrinchado nos seus aspectos gramaticais, morfológicos e sintáticos. Orgulha-se muito dessa estratégia, muito elogiada por todos. A turma “fraca” começava a ficar “forte” e todos comentavam seu sucesso.

Será que era mesmo uma estratégia? Não seria uma tática recheada de astúcias? Quando olho o cotidiano escolar, penso que o cotidiano é como um tecido de acontecimentos atravessados a que chamamos complexidade .

Quanto ao Anderson, ela me confessou que teve medo, muito até. Afinal, tratava-se de um “perfeito monstro”. Olha que ele tinha todos os elementos para a construção dessa imagem. Feio, segundo ela bem feio, mal encarado, meio sujo, um horror. O comportamento nem se fala, indisciplinado, para ele, era elogio. Ela teve (e quem não teria?) muito medo, mas não era de perder um desafio e resolveu que daria conta dele também.

Que os estereótipos, como esse do “aluno monstro”, podem estar presentes nas relações humanas sabemos muito bem. No cotidiano, as relações interpessoais são permeadas por sentimentos, por emoções, por ideologias e, mesmo inconscientemente, por preconceitos. Ingredientes fundamentais na elaboração de estereótipos, mas também imprescindíveis a sua desconstrução. Entendo que saber como são elaborados socialmente, ou mesmo, compreender o conceito de estereótipo não garante encontrar caminhos para romper com eles. Esses caminhos começam a aparecer no cotidiano, onde a convivência aberta confronta o preconceito possibilitando a sua desconstrução. O convívio cotidiano revela a pessoa real em contraposição ao estereótipo. E foi, acredito, o que se deu.

O Anderson teve tratamento especial. Era seu braço direito, fazia de um tudo a seu pedido. Buscava giz e depois voltava para pegar o apagador. Vigia a turma. Era responsável pela comunicação entre a professora e outros colegas, pois levava e trazia recados. Era, como ela sempre diz, indispensável para a turma.

Tudo isso poderia ter sido resultado de preconceito e não de ausência de imagens preconceituosas. Ver as ações docentes em sua complexidade é, para mim, uma lição importante. Cada ato pode ter esse e aquele sentido. No entanto, o interessante está na forma como a professora narra o vivido, nos sentidos que ela

construiu com e para essa experiência, ou das lições que elaborou para si, que se fazem perceptíveis através da sua narrativa. Ela afirma que o que transformou a sua relação com o aluno foi ter se despedido de preconceitos com relação a ele.

Ele foi “supervalorizado” (usando, mais uma vez, a voz da professora) nas mínimas atitudes. Suas conquistas eram para lá de comemoradas e seu fracasso ignorado. Sua postura foi mudando, ele começou a ir mais limpo e cheiroso, pois era sempre abraçado. Seu aprendizado melhorou bastante e ele sempre queria mais. A admiração foi geral por parte das professoras, O Anderson estava tomando jeito, enfim.

Me parece que o “abandono do olhar estereotipado” foi o grande componente que possibilitou o que ela acredita tenha sido a “recuperação” de Anderson. Os recursos de que lançou mão refletem, ao seu ver, esse abandono. Assim, se permitindo conviver, valorizando o outro, no caso Anderson, e colocando-se disponível a esse outro, pode construir para si e para o próprio aluno (sobre si mesmo) uma outra imagem.

Seu relacionamento com esses alunos era muito incomum naqueles tempos. Gostava de brincar e provocar a turma. Era especialista em começar uma confusão, atirando disfarçadamente bolinhas de papel nos alunos! Jogava e se escondia atrás dos livros, alguém reclamava; a descarada dava bronca, esperava que se distraíssem e jogava outra bolinha! Então, começava tudo de novo. Até ser descoberta e explodirem, ela e as crianças, em deliciosas gargalhadas. Conta isso rindo ainda hoje e a gente que escuta não resiste e ri também. Impossível não traçar um paralelo com as ideias de Paulo Freire e de George Snyders que apontam a alegria como facilitadora da aprendizagem, porque defendem que o espaço educativo é, e precisa se perceber como, um espaço fundamentalmente permeado por relações humanas onde a alegria, o amor e o respeito mútuo ajudam a construir uma sociedade menos individualizada. Como no verso de Freire que diz: *numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.* (2003, p. 166)

Mas... tudo o que é bom parece durar pouco e, faltando poucos meses para o fim do ano letivo, a Secretaria de Educação resolveu que ela teria que parar de dar aulas, pois como secretária escolar nomeada então, não teria disponibilidade de horário.

Esse é mais um elemento interessante que capturo dessa narrativa que convida à reconhecer a complexidade, assim como nos fala Edgar Morin. O cotidiano escolar é perpassado por questões como essas. Há a dicotomia entre currículo oficial *versus* currículo praticado, nem sempre compreendida entre e por aqueles que a vivenciam. Há também o fazer docente que está permeado por potencialidades, preconceitos, incertezas e contradições. Há ainda um fator que influi profundamente, eu percebo, e que muitas vezes parece negligenciado, que é a questão das políticas públicas, discutidas menos por quem realiza o processo educativo no âmbito escolar e mais a partir dos interesses políticos e econômicos dos governos. É, nesse entrelaçamento conflituoso que, em verdade, se faz o cotidiano escolar e que permite, apesar de tudo, que haja desfechos como esse a seguir:

Com lágrimas deixou a turma, mas se manteve sempre próxima e, conta emocionada, no dia dos professores Anderson lhe trouxe um presente, um pirex, caro naquele tempo, e disse:

\_ Tia, você merecia uma joia, é que não posso pagar... Obrigado por gostar de mim.

Com ele mesmo, ela não voltou mais a se encontrar desde que ele saiu da escola na 4ª série. Mas um dia encontrou com sua mãe que disse que ele seguiu sua vida, terminou os estudos, casou, teve filhos e era um homem feliz até aquele momento.

De alguma forma me sinto tentada a dizer;" E todos viveram felizes para sempre!" Quem sabe?

.....//.....

### **A melhor aula que eu já tive**

O título dessa história faz parte de um diálogo que se deu entre mim e um colega congressista num Congresso de Educação cujo título era "Diálogos sobre Diálogos". Eu me referia, nesse diálogo, a uma aula que tive no curso de pós-graduação, cujo grupo de pesquisa era o que realizava esse congresso. A professora passou, nos cumprimentou e seguiu seu caminho. Olhei para esse

colega e afirmei categórica:

\_\_A melhor aula da minha vida foi essa professora quem deu!

Ele, é claro, quis saber porque. Eu contei a ele, e vou contar a você que lê, mas não agora, antes preciso fazer algumas outras considerações.

Essa conversa acabou por permanecer me inquietando por algum tempo. Sempre revivia a declaração e esse reviver trouxe duas questões que representam lições, para mim fundamentais: a aula em si como metodologia e a potencialidade formadora dos espaços não instituídos.

Vou começar por essa segunda questão. A ideia e demorar um pouco a contar a aula e assim fazer suspense sobre ela.

Tenho insistido, já há algum tempo, no potencial formativo dos espaços não instituídos, quase sempre negligenciados e até mesmo negados. A experiência que me ponho a narrar agora é um exemplo muito consistente desse potencial. Isso porque, a reflexão sobre a aula que tive só pode ser concretizada como formadora, no diálogo travado entre amigos num momento inesperado, não planejado, desses que o cotidiano permite. O paradoxal foi que estávamos eu, meu amigo e alguns outros participantes “matando” uma palestra do Congresso. Acredito que é tempo, especialmente entre os pesquisadores que pautam seu trabalho em perspectivas não hegemônicas da produção de conhecimento, de apontar nosso olhar para na direção do não instituído, onde se trocam experiência formadora livremente, como quem conta uma novela ou compra produtos de uma revista. No meu caso, me deixar levar e corromper a lógica do Congresso, indo lanchar e bater papo com amigos foi onde se deu a experiência formadora.

Agora chega de enrolar e vamos à aula (a melhor da minha vida). Primeiro é importante que eu diga que foi uma aula tardia. Estava já na pós-graduação. Demorou, né? Claro que tive outras boas (ótimas) aulas, mas essa ficou para mim como nenhuma outra. Penso que nem todas as pessoas que estiveram naquela aula ficaram tão mexidos com ela, mas eu...

Sábado de manhã. Pois é, começa que nem dia nem horário eram propriamente agradáveis. A gente já saía de casa com vontade de voltar, às vezes até *precisando* voltar. Mas ia. Um belo dia, chegamos na sala e demos de cara com a falta de mesas e cadeiras, e começamos a procurar por elas. A professora ainda não estava conosco quando entrou na sala um belo rapaz. Simpático, nos

cumprimentou sorrindo. Nós, com aquela cara de quem não está entendendo nada, respondemos sem graça. Poucos minutos depois entrou a professora e avisou:

\_Hoje vamos ter aula de dança de salão!

É, foi assim na bucha, sem mais nem menos, estávamos intimados a fazer aula de dança!

Mil caras e bocas foram saindo de cada uma (tinha sim, alguns poucos alunos do sexo dito dominante nessa turma, mas eles faltaram a essa aula) de nós. Muita gente ficou brava de verdade. Acharam que estavam sendo enganadas, que foram colocadas em uma situação ridícula. Mas pouco a pouco fomos relaxando e nos deixando seduzir pela aula do professor, aquele tal rapaz que chegou no início da aula. Ele não se abalou nem com as caras feias nem com os comentários mal humorados feitos entre dentes. Foi nos provocando, sempre com um sorriso animado, chamando todo mundo para dançar.

No fim, estava toda a mulherada envolvida, se mexendo, rindo e aprendendo mesmo a dançar (o pouco que sei de Forró aprendi nesse dia e já coloquei em prática uma vez, na Feira Nordestina de São Cristóvão – RJ, é mole?).

Quando faltavam alguns minutos para acabar a aula, a professora, que já tinha, como todas nós, dado boas risadas, interrompeu nossa divertida aula de dança, não sem encarar sonoros protestos. Queria conversar. Avaliar o momento.

\_Quero propor que nós façamos uma reflexão. Quero que pensem sobre o que vivemos hoje. O que acharam da aula?

\_Muito divertida! Foi a palavra que soou mais forte.

Aprenderam alguma coisa sobre dança?

\_ Um pouco, né? Mas a gente queria mais...

\_Quando chegaram aqui, nenhuma de vocês estava disposta a aprender o que eu queria ensinar. Também, era o que EU queria ensinar. A decisão não era de vocês, ninguém tinha escolha. Nossos alunos e alunas da escola básica quando vão para a escola encontram sempre essa realidade. O que determinou o sucesso dessa aula então?

Fomos embora pensando na resposta, ou respostas para questão que a professora levantou.

Na aula seguinte conversamos sobre metodologias e sobre predisposição para aprender. A maioria de nós falou que o professor era muito bom e sabia muito

sobre a dança. Outras falaram sobre a técnica que ele usou para ensinar. Concluimos que foi a soma desses e de outros fatores que fizeram da aula um sucesso.

Particularmente aposto no sorriso do professor e na sua paixão pela dança ... mas sei lá.

.....//.....

### **Sem Destino**

Essa é a história de uma carta, de uma não, de um bocado delas que são escritas na escola, quase sempre entre o segundo e o terceiro ano. Escritas para possibilitar aos alunos aprender a fazê-las. Acontece que essa nossa amiguinha se rebelou. Vou chamá-la Reb, fragmento de rebelde, como ela.

Reb foi escrita assim como falei. Sem o objetivo natural de uma carta, que como todos sabem, mas que atualmente poucos praticam, é para manter a comunicação entre o “remetente” e o “destinatário”. Lembram? Mas como hoje em dia a maior parte das cartas são as chamadas cartas comerciais, ou as tais “malas diretas” (coisa que jamais entendi o que é), esse dois sujeitos ficaram muito impessoais. Os remetentes que me perdoem, mas estou cheia de ser uma destinatária que apenas deve, compra, vota ou contribui. Ninguém mais quer saber como estou, iniciando a carta com a tradicional frase: “Como vai?”, nunca mais encontrei numa carta uma despedida cheia de “beijos”, é só “sem mais, atentamente”. Ando carente de uma carta com envelope branco com bordas em verde e amarelo e que no remetente encontro a letra manuscrita de uma prima, amigo ou amiga distantes... A rede (net) está no ar... A caixa de e-mail cheia!

Mas deixa eu voltar a história da Reb. Ela nasceu junto com uma porção de outras cartas que serviram apenas para ensinar aos alunos como se deve escrever uma carta pessoal. Ainda que, vivendo na era da Internet, eles talvez nunca venham a escrever uma carta pessoal, a gente na escola, continua ensinando, quem sabe para fazer nascer neles o interesse pela Arqueologia, não sei. Só que Reb já nasceu

(foi escrita) com um jeito revolucionário. Enquanto ia sendo escrita, cutucava seu autor para saber por que nascia. Queria encontrar o sentido da vida, da sua vida, ainda nos primeiros momentos dessa. Não disse que ela era rebelde? E além disso sabia se articular, foi provocando outras cartas escritas naquela sala, assim como seus respectivos autores. Num dado momento os alunos e alunas daquela turma, motivados pelas cartas “sem destino”, declararam guerra:

\_Não queremos mais escrever carta nenhuma!

\_Por quê?! Perguntou a professora.

Antes de continuar com a conversa que se seguiu, deixa eu falar um pouco sobre essa professora. Ela me ajudou e ajuda muito com as questões do conhecimento e da escolarização. É conhecida por seu compromisso com as crianças e com as escolas. Se mantém perto delas mesmo depois de trilhar uma trajetória acadêmica das mais relevantes. Não estou jogando confete, não. Digo o que digo para que se saiba, que a revolta não aconteceu porque a professora da turma estivesse fazendo um trabalho “meia bomba”. E o melhor de tudo é que foi esse mais um momento que possibilitou a ela aprender na e com a escola. Agora, voltando à conversa, ou melhor, à negociação:

\_Para quê estamos escrevendo essas cartas? Perguntaram em coro.

\_Para aprender como devem ser escritas, aprender cada passo de uma carta. Vocês já sabem, acredito, a data, a saudação o conteúdo, a despedida, enfim...

Professora é assim, a gente faz uma pergunta e elas fazem um verdadeiro tratado. No fim, a gente já esqueceu o que queria saber. Mesmo assim os meninos e meninas não se desviaram de seu objetivo:

\_Carta não é para ser enviada?

\_É! Ela começava a ficar preocupada.

\_E para quem vamos mandar essas?

\_Para ninguém, essas não são para isso, são para aprender como fazer. Respondeu já começando a questionar, ela própria, se era uma boa resposta.

\_Escrever carta para ninguém é coisa de doido, não queremos mais! Estavam decididos.

Por sorte a aula acabou, permitindo a professora refletir sobre o que aconteceu. Pensou bem, aprendeu com essa experiência e se permitiu transformar um, talvez, equívoco, num interessante projeto que uniu duas escolas distantes. É

que ela, por sorte, tinha uma amiga querida de outra escola e que dava aulas para uma turma do mesmo ano de escolaridade e propôs à amiga fazerem um projeto que envolvia a correspondência entre os alunos das duas turmas.

Ao longo daquele e de muitos outros anos letivos estabeleceram a parceria que fez o trabalho da escola ganhar significado, consistência.

Vitória do sentido, dos alunos e das professoras.

Ponto para Reb.

.....//.....

## **Estrela**

A caixa bem enfeitada sobre a mesa lembrava a todos o que tinham que fazer. Já a partir da quinta-feira começavam a chegar os “agradinhos” para recheiar a caixa, poucos na verdade. Era uma caixa de papelão, mas foi cuidadosamente encapada com papel colorido, babadinhos de crepom, estrelas de muitos tamanhos recortadas de papel alumínio. Despertava muita curiosidade sobre seu conteúdo. O que será que já tinha sido colocado ali? A curiosidade era tanta que se desenvolveu uma cruel estratégia para atrair ainda mais a atenção de todos. Mesmo estando disponível para receber as surpresas, a caixa quase não recebia o que estavam preparando. É que preferiam guardar em outro lugar. A caixa mesmo ficava quase vazia até a manhã de quarta-feira. Dia da Estrela.

A ideia veio de um pequeno anjo-gênio. Pequeno mesmo. Uma professora baixinha, gordinha, gostosinha, que escolheu terminar naquela escola sua trajetória. Foi para lá com a desculpa de esperar a aposentadoria, mas o que fez foi marcar profundamente cada vida que tocou. E essa foi apenas uma das ideias que trouxe consigo. Inventava de um tudo para estimular a garotada nos estudos. Era cartão com leitura por fases como um *game*, sessões de cinema programadas, com pipoca e tudo. Enfim ela queria e ainda quer (a aposentadoria ainda não veio) fazer o cotidiano da sua sala um lugar-tempo cheio de alegria e saber.

O projeto acontecia em sua sala de aula. Com os alunos. A cada semana um menino e uma menina eram sorteados “as estrelas da semana”. Aquela anjo-gênio

de que falei tirava uma cópia das certidões de nascimento dos escolhidos, fazia um cartaz colando nele essa cópia, fazia entrevistas em que podiam falar de suas preferências, estimulava os colegas a escreverem bilhetinhos, trazerem balinhas. Naquela semana a dupla ficava na “berlinda”, era alvo de toda atenção. Brilhavam como as estrelas que ela dizia que eram.

Ela dividia a turma com outra professora, que se tornou sua fã por causa desse trabalho admirável que fazia. Foi essa colega que levou a ideia para uma reunião pedagógica. Tecendo elogios, mas sem a visão que teve a direção da escola. Ao ouvir como o projeto era desenvolvido, propôs:

\_Vamos fazer entre nós? Não seria legal ser também uma “estrela”?

Muitos olhos brilharam. Concordamos, uma pontinha de inveja dos alunos... e partimos para adaptar para a nossa realidade. Íamos sortear na reunião pedagógica, que acontece às quartas-feiras, quem seria a estrela de cada semana. Os colegas poderiam dar presentinhos, cartões, docinhos. Todos iam participar, professores, merendeiras, funcionários da limpeza, equipe técnico-pedagógica, até a equipe de referência da Secretaria de Educação que acompanhava a escola.

Como já contei embora tivesse sido confeccionada uma caixa que ficava à disposição, (aquela linda caixa do início da história, lembra) o pessoal preferia deixar para a quarta-feira de manhã para colocar seus presentes nessa caixa. Aliás era muito divertido perceber a movimentação na quarta-feira. Todo mundo buscando mensagens e imagens bacanas na internet. Eu mesma me incumbia de pesquisar o significado dos nomes, conforme eram sorteados e preparava um mini poster com essa informação cheio de bonequinhas, bichinhos, anjinhos. Ficavam muito bonitinhos! Na, como ficou conhecida, Hora da Estrela, o alvo da semana, antes de abrir a caixa e mostrar um a um os presentes cartões e mensagens, respondia a uma entrevista que sempre queria saber, sua cor, prato, lugar, música, filme preferidos, no mais alto estilo “Contigo!”. Isso sem falar das perguntas um pouco picantes. O centro absoluto das atenções. Os colegas, pelo menos naquele momento, de guarda baixa, as vaidades e diferenças deixadas de lado. Bons momentos em que cada um na sua vez se sentiu acolhido, valorizado, integrante de um grupo. Os trabalhadores daquela escola.

Cada um pode sentir a emoção: Hora de abrir a caixa!!!

Fui Estrela na véspera do dia de Corpus Cristhi. O ano, 2007. Nunca mais vou

me esquecer desse dia...

.....//.....

### **A História em Pop-art**

Ele caminha ao meu lado. É exatamente assim que gosto de estar. Tendo ao meu lado gente que exala entusiasmo. No seu caso, o entusiasmo que exala ganha contornos de euforia. Ele me deixa eufórica. Sua alegria, seu espalhafatoso jeito de falar da escola... Traz de volta o meu próprio entusiasmo, e uma vontade de contar sobre a vida nas salas de aula, nos corredores e pátios da escola.

Faz pouco tempo que o conheci, mas desde o primeiro instante parecia que nos conhecíamos há tempos, interessante.... Nesses poucos meses, já sei muito a seu respeito. Sei que ama a esposa, fala nela o tempo todo. Sei que a música é o seu jeito de falar com Deus. Sei que ama as crianças, seus alunos, dessa maneira brincalhona de quem é, ainda, um pouco criança. Acho que vejo nas coisas que faz, um fazer que era meu há uns anos. Contou-me uma história e a quero eternizar. Fico pensando em como alguém que acabou de dar os primeiros passos na carreira docente, pode já ter acumulado tanto saber, saber do cotidiano, cheio de vida.

A 604, como se refere à turma, é a mais difícil, em alguns momentos pensa em sentimentos que eu jamais iria reafirmar escrevendo. Sei que as palavras saem de sua boca, muitas vezes, sem terem passado por nenhum tipo de censura, gosto disso, mas seria leviana se as trouxesse para o texto escrito, não são sinceras. Seu olhar e, especialmente, sua prática provam o que digo. Ele já vinha tentando os mais diferentes recursos para melhorar o relacionamento com a tal 604. Não bastasse a turma ser “sinistra”, a sala deles fica bem ao lado de um campo de futebol onde a comunidade fica de “bobeira”. Aí ficam os alunos da 604 “zoando” o pessoal que está no campo e vice-versa, e de vez em quando a sala é alvo de objetos arremessados lá do campo. E, numa dessas, ele foi atingido. Fala disso morrendo de rir, parece cheio de vontade de entrar no jogo e acertar alguém lá fora. Outro dia mesmo, depois que decidiu proibir seus alunos de ocuparem as duas fileiras “com vista” para o campo, portanto sabia da inocência dos alunos da turma, a sala

recebeu um dos costumeiros arremessos. Ele não conversou, foi tomar satisfação na janela. Parece agora que estou vendo o enorme sorriso em seu rosto, quando me conta, ele brincava de dar bronca. Entre as estratégias que utilizou com essa turma, me contou ter usado as mais diversas. Entre as tradicionais, tira e dá ponto a torto e a direita. Como é bilíngue, pois fala Libras, usa a linguagem estranha mesmo com quem ouve e assim cria um tipo de diferencial que torna suas palavras mais interessantes. Mas foi o acaso quem possibilitou que ele se tornar-se alguém mais “maneiro” e seus alunos começassem a curtir História. Em uma feira de livros que ele classificou como “cruel”, pois, como era na escola, o vendedor sabendo muito sobre os professores, ficava muito difícil escapar.

Sei do que fala, todos nós, professores e professoras, sabemos. Todos já caímos nessa teia; o tal vendedor de livros que nos cerca no recreio, entrada ou saída. Todos emagrecemos o talão de cheques, parcelando em “trocentas” vezes, os livros que parecem poder transformar em mágica o dia-a-dia das nossas aulas. Graças a Deus também, todos, cedo ou tarde, aprendemos que esses livros, vendidos assim, são infinitamente mais caros e criamos resistência. No entanto, Graças a Deus outra vez, ele comprou o livro que mudou seu relacionamento com a 604. Ele sabia que o currículo incluía o Antigo Egito e entre os livros mais mirabolantes estava aquele. Já na capa, era possível tirar do sarcófago a múmia assustadora. Era um livro todo em pop-art, nome que ele me ensinou, mas que eu já conhecia sem saber nomear. São aqueles livros que, ao serem folheados vão levantando esculturas de papel que trazem uma perspectiva tridimensional. Lindamente ilustrado, o tal pop-art se tornou o ponto alto da aula e ele precisou realizar “a operação resgate da Múmia” diversas vezes, por toda a sala, para que todos os que, em instantes haviam se aglomerado ao seu redor, tentando ver, tivessem a mesma oportunidade. Ele acredita que os alunos nunca tivessem visto aquele tipo de publicação, mas eu acho que o que os surpreendeu foi vê-la na sala, com conteúdo da aula, onde a mesmice impera. Tutancamon e companhia se tornaram interessantes, atraentes e, certamente, os garotos e garotas da 604 jamais os esquecerão. Ele sabe disso, confirmou sua suspeita quando, meses depois, a coordenadora trouxe para a escola outro livro sobre o Egito Antigo com pop-art, inspirada em sua ideia e foi mostrá-lo a ele, nesse momento, entrou na sala dos professores um dos alunos da turma, “um dos mais

difíceis”, e um dos que têm mais dificuldades de aprendizagem, vendo o livro em suas mão exclamou: \_ É o Egito professor, olha o sarcófago, onde se guardavam as múmias!

Os alunos beberam um pouco desse seu entusiasmo esfuziante. Hoje amam o Antigo Egito, seus mitos, lendas e, acima de tudo sua História, bom caminho para quererem saber talvez, o resto da... História.

Ando pensando em fundar seu fã clube...

Alguém se habilita a me acompanhar?

.....//.....

### **Pelos olhos do outro**

Ainda esses dias aconteceu de novo. E em dose dupla. Descreveram-me dois lugares de uma maneira tão imensamente detalhada, com um olhar tão atento que acabei “vendo” esses dois lugares pelos olhos de quem, por tanto conhecer, descreve embutindo emoção. Volta e meia isso me acontece, alguém começa a descrever uma situação, um lugar, uma obra, e o faz de um jeito tão profundo, que acabo construindo a imagem direitinho em minha mente.

Nesse dia, o primeiro lugar que “conheci” pelos olhos do outro foi uma sala de aula, aliás os dois são. Essa sala tem uma arquitetura única. Acho que só vi algo parecido uma vez. Vou chamá-la de Salas entre Si. Por que? Porque a porta dessa sala não é aberta para um corredor que a individualize, não, sua porta abre para dentro da próxima sala, onde a porta abre para a próxima, a próxima outra vez para a próxima e assim por diante. Se não me engano são cinco, cinco em um. Parece aparelho eletrônico tipo 5 em 1. Fico imaginando a dificuldade que deve ser essa convivência. Pior deve ser trabalhar na última sala desse estranho bloco, o aluno “apertado” correndo o risco de não conseguir segurar a “necessidade”, tendo de pedir licença seis vezes até finalmente chegar ao distante banheiro. Ufa!

Sei não... Talvez a primeira seja ainda pior. Apesar da saída próxima, imagine a quantidade de licenças se ouve durante uma aula. Se houver vinte e cinco alunos em cada turma, supondo que cada um vá ao banheiro apenas uma vez

durante o horário da aula, são inacreditáveis cento e vinte e cinco interrupções para consentir a passagem! Isso fora outras passagens menos previsíveis. Chego a torcer que, nesse caso, a boa educação seja esquecida e que os alunos e colegas passem ser pedir. Seria cômico se não fosse... Louco!

Mas não posso deixar de falar sobre um outro aspecto dessa Salas entre Si que salta a esses meus olhos do outro. Essas portas loucas parecem, na verdade, um tipo de portais das concepções teóricas. Olhando com esses olhos, vou vendo como cada professora acredita que se dê a aprendizagem dos alunos. Saltam os métodos, os pressupostos, os saberes e os fazeres das professoras de cada segmento da Salas entre Si. Vai-se passando por cada um e vendo praticamente a história da pedagogia. É quase um museu dedicado ao fazer docente. Fico imaginando o louco movimento dos alunos ao, com o passar dos anos, encontrar toda essa diversidade de ideias. Eles sobrevivem mesmo assim e aprendem, quase sempre.

O outro lugar que conheci através dos olhos do outro não vi muito bem, não. Entrando pela porta, via o quadro de giz, mas o que chamava mesmo a atenção eram os murais colocados em paredes opostas nas laterais da sala. Por causa deles, vou chamar esse lugar de A sala dos Dois Murais. Um é da turma da manhã o outro da turma da tarde. É manhã quando olho. O engraçado é que, olhando por esses olhos, a ideia de opostos fica cada vez mais concreta. Olhá-los evidencia duas concepções teórico-metodológicas completamente opostas. Enquanto olho com esses olhos do outro, sinto o quanto eles acreditam, investem e apostam nesse mural da manhã, mas lembro, através desse olhar, que esse mural, até outro dia, não era tão diferente do mural da tarde. Um mural modificado, ou um fazer docente que se transformou e ganhou uma perspectiva mais emancipatória é melhor que nenhum. Além do mais, há sempre a possibilidade de mudar o mural da tarde também.

É isso que a Salas entre Si e A Sala dos Dois Murais têm em comum, dois olhares que acreditam tanto nas possibilidades do cotidiano que investem, cada um desses olhares, em tornar esses dois lugares espaços de harmonia (a harmonia de que falo é do tipo musical, lembra? Repleta de complexidade) e emancipação, ainda que continuem diferentes.

E eu? Continuo olhando. Olho agora sozinha para o meu próprio lugar e tento

entendê-lo. Talvez consiga... Mas só com a ajuda desses muitos olhares que atravessam o meu.

.....//.....

Tendo, acredito, discutido o que chamo de momentos felizes no contexto dessa pesquisa, através desse conjunto de narrativas, ricas histórias que, cada uma por sua própria perspectiva, trazem diferentes aspectos das *artes de fazer* (CERTEAU, 2008, p.91-103) dos praticantes da escola. Como disse antes, há um significativo número de pesquisas que tratam a problemática da escola e da educação sob seus aspectos, digamos, negativos. Muito se pesquisou e ainda se pesquisa, sobre o fracasso escolar. O tema está atualmente muito presente na mídia e, portanto, nas discussões extraescolares. Que tal discussão é pertinente não há dúvida. Concordando com Morais (2001), a educação escolar vive atualmente o discurso e a produção de uma crise importante. Cabe afirmar, portanto, que não estou absolutamente negando essa constatação, mas sim problematizando. Porque uno minha voz, estando intimamente infiltrada no cotidiano da escola, às vezes de:

professores e professoras (que) estão em busca de um olhar que subverta o olhar hegemônico: aquele que vê a escola apenas como lugar de crise e de incompetência, do velho e do fracasso. Professores e professoras desejam mais que isso: querem o direito de sonhar e de criar o novo. E um novo para todos. (MORAIS, 2001, p.8)

O que trago como minha contribuição para a discussão vigente é a afirmação da complexidade, o que permite que se faça uma leitura que encontra diferentes olhares sobre a realidade, percebendo que onde há fracasso, há também sucesso. Assim, não é possível dizer que o cotidiano da escola é somente um espaço improdutivo ou, pior, que produz apenas insucesso.

Acredito poder colaborar, a partir da percepção da escola, por parte de sua comunidade, como lugar potencialmente feliz, onde se produz sucesso, além de fracasso; onde as pessoas são solidárias, além de competitivas; onde diferentes saberes são valorizados, além de hierarquizados, para que a escola possa redirecionar a trajetória que vem trilhando e que alimenta as discussões e

afirmações do fracasso, tomando o rumo que a aproxima da emancipação das classes menos favorecidas.

Em **Estrelas** e em **A melhor aula que já tive**, a questão da afetividade nas práticas docentes evidencia-se e permite refletir, juntamente com Paulo Freire, que o *sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática* (Freire, 1982, p.100); porque as práticas cotidianas estão permeadas por sentimentos e interesses e, acredito, é a partir disso que a ação educativa se torna viável. A busca por metodologias que possibilitem ampliar o interesse e o aprendizado dos alunos e alunas são percebidas nessas e nas demais histórias dessa crônica. Um outro bom exemplo é **A História em pop-art** em que a inexperiência do professor, que contrasta com a veterância da professora de **Estrelas** e que não foi um empecilho para uma prática que buscava o interesse dos alunos. Assim também podemos perceber a prática da professora que protagonizou **Sem destino**.

Provavelmente esses professores e professoras aprenderam com a prática. Puderam fazer das aulas experiências formadoras não só para os alunos, mas para a própria construção de seu saber docente. Cada narrativa que compõe essa crônica representa, à sua maneira, essa possibilidade formadora da prática. É pertinente afirmar que trazem consigo a suspeita desse saber, quando escolhem para narrar entre as suas experiências, fazendo essa seleção, ainda que não tenham se apercebido da legitimidade dessa formação.

Mas o trabalho com uma pedagogia que se coloque na perspectiva dos *sonhos possíveis* (FREIRE, 1997) é maior que apenas a formação cotidiana, porque se compromete com a transformação das pessoas e da sociedade, inquietando-se com pensamentos de continuidade e imobilização. Penso que as histórias dessa crônica permitem colocá-las como exemplos dessa pedagogia e, conseqüentemente, como verdadeiros *momentos felizes*. Porque demonstram a esperança e o comprometimento das professoras e professores que as viveram e a sua consciência de que a possibilidade da Educação carrega em si os limites históricos, sociais e ideológicos que não a impedem, apenas condicionam. Com Paulo Freire, posso reafirmar a confiança nos educadores e educadoras que protagonizaram esta narrativa. Portanto, *queria deixar aqui para vocês uma alma cheia de esperança. Para mim, sem esperança não há como sequer começar a pensar a Educação* (1997, p.171). A minha esperança está na compreensão de que

o cotidiano escolar, permeado pela *complexidade*, repleta de *astúcias cotidianas*, é um espaço privilegiado na formação. O professor ou a professora que souber perceber esse potencial será, possivelmente, o que melhor irá aproveitar essa formação.

Penso na Pedagogia da Contaminação (GASSET, 1982) quando recorto a positividade no cotidiano escolar. Se essa dissertação for capaz, como é o meu desejo, de contribuir com a auto valorização de educadores e educadoras, por acreditarem-se profissionais capazes, se a auto valorização representar mais um caminho para a construção de uma escola mais feliz, terei cumprido um dos meus objetivos principais. Terei tocado *almas mais quietas que a minha* como uma pedra lançada na água, contaminando a complexidade do cotidiano de valorização construtiva, como nessas palavras:

A minha pretensão é incomparavelmente mais modesta, contentar-me-ia em passar perto das almas mais quietas que a minha e deixar cair nelas fermentações de dúvida, ambição e esperança. (...) E sem darmos conta, a nossa mão apanha uma pequena pedra e a atira à água, cujo cristal se parte e vibra trémulo como umas costas vivas e deixa escapar bolhas que ascendem do fundo como suspiros. Feito isto, afastamo-nos ingenuamente satisfeitos (...) Pois algo não menos ingênuo me seria grato fazer com as almas demasiado quietas, as minhas aspirações esgotam-se, como vedes, em chegar a ser um professor de atirar pequenas pedras nos tanques. (GASSET, 1982, p. 96)<sup>18</sup>

Se Gasset usa como metáfora atirar pedras n'água, relembro a metáfora do garimpeiro. Reafirmando que desejo garimpar no complexo universo das lições do cotidiano, os momentos que transparecem, através de sua narrativa, a afirmação da felicidade conquistada. George Snyders trabalha com o conceito de alegria. Vê a alegria como constituinte do sujeito, inspirado pelo pensamento de Spinoza. Eu, por minha vez, já afirmei a felicidade como constituinte de um sujeito que percebe o cotidiano em sua diversidade, aceitando, aprendendo e valorizando, mas sempre buscando transformá-lo. Gosto do diálogo com Snyders: alegria/felicidade são, como entendo, conceitos bastante próximos, palavras do mesmo campo semântico. Como ele, *sei que é um pouco utópico, mas de vez em quando é necessário sonhar* (1990)<sup>19</sup> e, com essa conversa, encontro coragem para defender o recorte dos

<sup>18</sup> Escrito em Português de Portugal.

<sup>19</sup> Entrevista com Georges Snyders em 8 de agosto de 1990 em seu escritório em Paris realizada por Lourdes Stamato

De Camillis, mestra em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica -PUC/SP, disponível em:

[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb\\_a.php?t=021](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=021)

momentos felizes, pois me apoio na certeza de que outros e outras, além de mim, sabem percebê-los e que também os compreendem como fundamentais para a construção de uma nova realidade escolar. *Sei que sonho; mas o mundo precisa, de tempos em tempos, de pessoas sonhadoras* (idem).

Há ainda uma outra metáfora que, acredito, contribui e muito para entender os meios para garimpar nas narrativas do cotidiano aspectos que chamo de momentos felizes. No semiárido do nordeste brasileiro há um tipo de cientista incomum. Os Profetas da Chuva são pessoas simples do sertão que utilizam conhecimentos empíricos para prever a intensidade das chuvas no período a que chamam “inverno”, que vai de março a julho. Todos os anos em outubro reúnem-se na cidade de Quixadá- CE para divulgar e contrapor suas previsões. Sobre suas técnicas o jornalista Ivan Ventura, do Diário do Comércio, fez a seguinte descrição:

A posição da Estrela D'Alva (o planeta Vênus), o número de larvas no interior de uma colmeia ou ainda a direção em que o João-de-Barro construiu a portinha de seu ninho são informações irrelevantes para boa parte dos mortais, mas preciosas demais para certos homens simples do sertão do Ceará. Com elas, eles fazem previsões do tempo com espantosa margem de acerto, que pode alcançar 80%. Eles são herdeiros de uma secular tradição nordestina, passada de pai para filho. Eles são os profetas da chuva.<sup>20</sup>

Colocar minha pesquisa na perspectiva de um profeta da chuva, percebendo meu trabalho como obra de quem se atenta a pequenos indícios, como no paradigma indiciário de Ginzburg (1990), usando como eles uma proposta metodológica *sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores.(...) pormenores normalmente considerados sem importância* (p.: 149) que fornecem *a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano* (p.:150) e, dessa forma, encontrar, entre tantos momentos, os que carregam a marca da *alegria* de Snyders ou como tenho usado, os momentos felizes. Assim poder ajudar a escola a acreditar-se como um lugar *feliz para sempre*, mas um feliz para sempre *meio ao contrário*, porque é a partir daí que nasce um novo começo para a história da escola transformadora, que é a base da minha defesa.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.dcomercio.com.br/Mobile/MateriaMobile.aspx?id=38318&canal>

## Avaliação Escolar em Sete Episódios

### Prólogo:

Dia desses, estava eu na Secretaria Municipal de Educação de um dos municípios onde trabalho e onde realizo minha pesquisa, reunida com um bocado de colegas, muitas delas pessoas com as quais partilho minha trajetória há muitos e muitos anos. Uma, que preparava uma palestra sobre Avaliação, assunto eternamente em pauta no meio educacional, começou a falar sobre as teorias que seriam discutidas nessa palestra.

O que aconteceu em seguida era mais do que esperado, pelo menos para nós, acostumadas com esse desdobramento: começamos a contar histórias do cotidiano de cada uma de nós. Entre risadas e perplexidade, foram sendo narradas muitas lembranças que guardávamos sobre o tema avaliação. Todas foram contadas como sendo absolutamente verdadeiras. Algumas eu quase garanto que sejam por tê-las vivido (quase, porque sei que a memória costuma fazer recortes, seleções e, por vezes, recorre a imaginação. Minhas leituras de autores como Walter Benjamin [1987], Pierre Nora [1993] e Michael Pollak [1989] permitiram que eu acreditasse que a memória é idealizada, sempre. Além do mais, todo mundo está cansado de saber que “quem conta um conto aumenta um ponto”), no entanto há uma ou outra que bem parece “história de pescador” de tão fantástica que é.

No caminho de volta para casa não conseguia deixar de pensar nas histórias que havia ouvido e contado naquela conversa tão divertida. Por vezes, não continha um sorriso teimoso. Tanto pensei que acabei levando o caso a sério. Precisava refletir mais dedicadamente no que a experiência vivida naquela tarde trazia como saber sobre a prática docente.

Entre as muitas histórias daquela tarde, algumas estavam vividamente presentes na minha memória, provavelmente por serem potencialmente reflexivas nas perspectivas que eu trazia comigo. Decidi narrar essas histórias, através da escrita, a fim de apreender melhor suas lições. É o que estou fazendo agora.

O que importa para mim, nesse momento, mais do que a certeza da veracidade, é a reflexão que essas histórias possibilitam. O momento em que essa escrita se faz, que parte de uma seleção pessoal, me confirma as palavras de

Pollak quando diz que: *Distinguir entre conjunturas (...) é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado.* (1989, p. 8), *porque dependendo das circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, ou seja, a ênfase é dada a um ou outro aspecto* (idem), assim, em alguma medida, reinterpreta-se o passado. Acredito que a própria escolha das histórias a seguir confirme essa visão. Em outras palavras, entendo que cada seleção da memória que fazemos acontece pautada em interesses, afetos, desejos e repúdios. No entanto, tais recortes não perdem, como acredito, a legitimidade necessária, ao contrário, eles revelam importantes aspectos.

Outra percepção muito importante nesse momento de reflexão foi acerca das concepções de avaliação que permeiam o imaginário de professores e professoras, como nós, a maioria com uma trajetória já bem longa. As histórias mais marcantes que povoam nossa memória estão repletas de referências a provas, testes, questionários, notas e conceitos (aqueles que trocam números por letras), como ficará claro na leitura dos episódios a seguir. Percebo que essa tendência resulta da dicotomia entre avaliação e currículo que marcou algumas políticas e, especialmente, algumas práticas características de um período histórico ao qual boa parte das envolvidas na conversa pertence. Assim nossas histórias, em sua maioria tratam provas e testes como avaliação.

É possível que, embora acreditemos na avaliação como processo cujo aprofundamento aponta “caminhos” e práticas, ainda que estejamos nos contrapondo à ideia de avaliação como ranqueamento de aprendizagens, indivíduos e instituições. Nosso imaginário está repleto do paradigma da avaliação como aferição.

A maioria dos episódios a seguir são exemplos da concepção a que me referi. Não deixam contudo de serem ricas narrativas que ajudam a pensar sobre as práticas avaliativas.

### **Episódio I: Saber e não saber.**

Até parece piada corporativa, reconheço. Aconteceu num final de período, numa certa escola que aplicava provas e atribuía notas como forma de avaliar.

O menino, já famoso tanto pelas notas baixas como pelas respostas perspicazes, chegou em casa cabisbaixo, meio sem graça, com o boletim nas mãos.

A mãe, acostumada que estava com esses momentos, olhou para o filho. Nos olhos um mix de raiva, revolta, dó e vontade de ajudar. Nada falou. Mesmo porque já há algum tempo vinha pensando sobre o menino e a escola.

Escolheram a escola com tanto cuidado, fazendo grande sacrifício, ela e o marido, talvez toda a família, para manter o filho nessa escola que tem fama de ter ensino “muito forte” e devia ter mesmo. Muitos de seus alunos chegavam às faculdades mais difíceis de entrar. Mas desde o início foi assim. O garoto ia mal. Suas notas estavam quase sempre perto do assustador vermelho ou mesmo mergulhadas nele.

Em casa, no entanto, o menino mostrava grande inteligência. Tinha sempre uma resposta na “ponta da língua”. No computador sabia mais que ela e o marido juntos. Quantas não foram as vezes em que ela recorreu ao filho para ensinar como realizar uma tarefa qualquer.

Contador de histórias nato, o garoto entretinha visitas e vizinhos com um repertório alegre e inventivo. E como tinha o que contar...

Nenhum amiguinho da rua se atrevia a tentar ludibriá-lo. Ele fazia cálculos rápidos quanto ao valor de figurinhas, revistas em quadrinho, bolinhas de gude. Inventava planos e estratégias. Era difícil lhe passar a perna e todos sabiam disso.

Esse era o maior dilema da mãe. Via um menino inteligente e esperto que paradoxalmente ia muito mal na escola. Enquanto ela refletia sobre isso o menino levantou os olhos, assumiu sua postura natural de um menino bem articulado e disparou:

\_ Aí mãe, tirei nota baixa de novo!!!

A carinha obscurecida pela indignação. Franzia a testa e meio que mordida o lábio. Nesse momento chegou a uma conclusão, no mínimo, brilhante. Para nós, sem dúvida, inesperada:

\_ Também, minha professora só pergunta o que eu não sei!!!

Se essa conclusão ajudou a mãe a compreender melhor a questão, eu não sei. Para mim serviu e muito para pensar a avaliação na escola. Serviu para entender que questões estanques, ainda que relacionadas ao conteúdo trabalhado, sendo escolhidas sem a participação de todos os envolvidos no processo, podem ser apenas perguntas de que não se sabe a resposta. Quem sabe? Quem não

sabe? O que sabe? O que não sabe?... Discussões que permeiam pesquisas educacionais nas quais, situações como a vivida pelo nosso pequeno “herói”, constituem subsídios relevantes. São indícios que nos servem de lição para propor uma outra maneira de conceber o processo avaliativo. Sgarbi usa uma “brincadeira” com alunos e alunas da Pedagogia: fala que muitos professores e professoras sentem-se “Deus” no momento da avaliação, especialmente na avaliação de participação. Penso que é momento de admitir essa tendência e despir-nos dela para que a avaliação seja mais que prova e notas.

### **Episódio II: Enunciados.**

Que adolescentes são astuciosas criaturas é do conhecimento de todo educador, acreditava eu. No entanto, aconteceu há alguns anos um caso que jamais esqueci e que me fez, talvez, duvidar de que educadores e educadoras saibam mesmo do que são capazes os adolescentes.

A avaliação escolar na escola pública costumava ser realizada, no contexto educacional em que ocorreu esse episódio, especificamente no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, através de provas e testes elaborados pelas professoras e professores, a partir do conteúdo estudado no período. Era decisão de cada um ou uma como fazer essa prova, o número de questões, os enunciados o valor numérico de cada uma das questões. É verdade que não era sempre assim em todas as escolas, em algumas professoras e professores elaboravam coletivamente as provas, em outras era a coordenação quem as organiza. Mas na maioria, esse trabalho era realizado de forma independente pelos professores e professoras.

O que se segue, revela a fragilidade das estratégias de avaliação que alguns educadores adotam na elaboração de questionários cujas respostas recebem uma pontuação X para cada questão.

Era dia de prova de biologia. O aluno estava com 15, 16 anos aproximadamente. Não estudara nada, como sempre.

Não sabia nem o que “ia cair” (quem já fez ao menos uma prova na vida, sabe o que quer dizer “o que vai cair” no contexto de uma prova. Significa literalmente: que conteúdos estarão presentes na avaliação). Não se lembrava que

era prova sobre parasitologia, nem que o parasita PPLO é um agente celular de dimensões virais do reino monera. Mas me contou depois que essa ciência da área de saúde, auxiliar da medicina humana e veterinária, atua no estudo dos parasitas invertebrados, protozoários e algumas espécies de parasitas vertebrados. Acho que resolveu estudar um pouco afinal.

Eram apenas três questões, o valor de cada uma ele não sabia. Logo de cara bateu de frente com uma grande alternativa e respirou aliviado. A questão, seguida de umas dez linhas, com a resposta dada pelo aluno foi a seguinte:

a) Diga tudo o que sabe sobre o parasita PPLO:

R.: O PPLO é um parasita.

Errada, a gente vai ter que concordar que a resposta não estava. Foi uma astuciosa tática, bem como entendo o que Certeau (2004, p. 47) nos fala sobre a pessoa comum que “inventa” o cotidiano. A atitude que tomou esse aluno lhe rendeu pelo menos alguns pontos de uma curtíssima prova e o salvou de um zero definitivo.

Agora, infelizmente eu não sei o que pensou a professora quando deu de cara com aquela deslavada cretinice. Mas imagino....

Guardo um aprendizado fundamental, desde que ouvi essa história uns dois anos antes de me formar no antigo curso pedagógico, o que já faz um bocado anos, que é a preocupação que tenho ao elaborar questões seja para provas ou mesmo para exercícios cotidianos. Quando penso em uma pergunta, penso necessariamente nas muitas respostas que ela pode trazer. No entanto, quando, naquele tempo, aprendi essa lição, não alcancei a complexidade que há nessa história. Morin (2005) lembra-nos que não se poderia fazer da complexidade algo que se definisse de modo simples e ocupasse o lugar da simplicidade. São situações como essa que concretizam para mim a astúcia cotidiana de Certeau (2004, p.46) na perspectiva complexa de Morin (2005). Há sempre, para a pessoa comum, a possibilidade de reinventar o que, inicialmente pareceu inatingível.

### **Episódio III: Fragilidade conceitual**

Essa história é daquelas que de tão desconcertantes parecem irreais. Especialmente se temos no conhecimento científico uma resposta mais adequada às questões cotidianas. Muitas vezes a recontei, depois de tê-la ouvido, para

diferentes pessoas. Poucas não foram as vezes em que, como resposta, meus ouvintes disseram: é cascata! Ou: isso é piada?! O fato é que, como uma história contada por alguém, seja verdadeira ou não, a questão que ela levanta provoca uma reflexão importante sobre o conhecimento científico e é sobre esse aspecto que desejo me debruçar, em algum momento em minha trajetória como pesquisadora. Cabe aqui afirmar, porque foi a partir de experiências como a vivida através dessa narrativa, que já não acredito no mito de um conhecimento científico como imutável ou estagnado. Acredito, ao contrário, que sua própria existência seja uma sucessão de revisões e negativas. Imagino que será possível comprovar essa minha suspeita ao final dessa divertida história.

Segundo minha interlocutora (e tenho razões verdadeiras para acreditar em sua histórias, é importante dizer), o caso aconteceu com um sobrinho, menino com fama de muito inteligente e que confunde a todos com um jeito que, às vezes, parece astucioso e em outros, paradoxalmente, revela uma doce inocência. Portanto, vai ser sempre uma dúvida para todos, se o garoto estava provocando ou se acreditava mesmo na resposta que deu para uma questão avaliativa em uma prova escolar.

Veio indignado mostrar que recebera o sinal de errado na resposta que deu à Questão: Cite um ser vivo: Que resposta foi essa? Onda. Complacente a família tentou explicar que estava mesmo errada sua resposta. Que onda não é um ser vivo.

O menino, inconformado, retrucou perguntando:

\_Mas para saber se é um ser vivo não é sabendo que nasce, cresce, se reproduz e morre?

Ao que a família respirou aliviada por perceber que ele conhecia muito bem o conceito de ser vivo estudado na escola básica, mas ao mesmo tempo acabou sem compreender porque ele errara. Só depois da conclusão final do pequeno é que puderam entender. Então tia, a onda nasce lá no meio do oceano. Vem crescendo pelo caminho. Quando vai se aproximando da praia vira uma porção de ondinhas. E no fim, morre na areia!

A sua perplexidade, leitor ou leitora, é provavelmente igual a minha quando ouvi, ou a de muitos ouvintes. E, certamente, não maior do que a da família. Que ainda teve que tentar convencer o menino de que apesar de estar correta sua

interpretação, onde não é considerada um ser vivo.

A tia desse menino me contou ainda que uma grande pesquisadora da avaliação escolar, muito conhecida e respeitada, já teve oportunidade de escutar essa história num encontro entre pesquisadores da Educação.

Ouviu. Riu como todo mundo. Ficou perplexa, também como todos. Mas foi muito coerente na conclusão a que chegou. Seu comentário revela e confirma minha afirmação.

\_\_ Precisamos rever o conceito de ser vivo!

Ou, pelo menos, a maneira como ele é apresentado na escola. Completo eu.

#### **Episódio IV: Avaliação e poder**

Se eu te perguntasse assim, na bucha, qual o antônimo de perder, sinceramente, você poderia responder outra coisa a não ser ganhar?

Acredito que, nos dias de hoje, tempos em que ganhar é tudo, e conhecendo nosso povo, nesse que foi ano de Copa do Mundo e que o Brasil fez o favor de perder para a Holanda outra vez e nos privar, de novo, de gritar a plenos pulmões: “É Hexa!!!”, nenhum outro “par de antônimos” nos viria à mente, não é verdade?

Além disso, não tenho como não pensar que meu time está, nesse momento, liderando o Campeonato Brasileiro de Futebol (coisa rara, no caso do meu time) mas perdeu o último jogo, deixando o vice-líder a apenas um pontinho de diferença (que medo) me obrigando a torcer que meu time ganhe a próxima rodada e ainda por cima, a “fazer figa” para o vice perder.

Não bastasse tudo isso, esse ano tem eleição. Estamos mesmo pensando se nosso candidato vai ganhar ou perder. Se a candidata à presidência ganha no primeiro ou se vai ter segundo turno.

Enfim, digo tudo isso para afirmar que a maioria das pessoas vai pensar primeiro na alternativa que aponta perder antônimo de ganhar. Acredito nisso por ter submetido muitas pessoas à questão. Cheguei, quase, a desenvolver uma pesquisa quantitativa.

Não que eu esteja querendo negar que perder tem outro antônimo correto que é achar. Mesmo porque sou uma pessoa que perde mesmo muita coisa, especialmente dentro de casa, e aí é um problema para achar o que foi perdido.

Sei, portanto, na prática diária, da legitimidade desse outro “par de antônimos”. Mas acredito que ele seja secundário no contexto cotidiano. Se pensar em crianças então, minha afirmação ganha uma proporção ainda maior. A molecada só quer saber de ganhar e é muito difícil para as crianças saber perder, concorda?

Falei tudo isso, para contar o que se deu com um primo meu, bem mais novo, tanto que eu já era professora e ele ainda estava na segunda série (antes da Idade dos Ciclos). Na prova que fez, a professora perguntou numa questão, valendo lá um bocado de pontos: Qual o antônimo de perder? (A mesma que fiz no início) A resposta do meu primo foi a que eu afirmo mais natural: ganhar. Mas a professora dele marcou como errado. Ela esperava encontrar a outra alternativa: achar.

Estavam, ele e a mãe, e eu também fiquei, indignados. Como errado?! Fui ao encontro da professora que se manteve irredutível. Não admitia erros pessoais e respondeu taxativa: Não considero! Não quero saber! Não considero! E não reconsiderou.

Não considera o quê?! Ficamos mesmo sem saber. Mas que estava certo, estava.

Essa história é muito antiga, reconheço. Mas marcou-me tanto que é inquietante e provocadora tanto tempo depois. Ajudada por Paulo Freire (1997), consegui, aos poucos, assimilar, ou talvez, ressignificar a revolta que essa atitude da colega provocou em mim.

Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensamento do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde (1997, p. 118).

Acabei por compreender que, possivelmente, sua aparente intransigência fosse um indício (GINZBURG, 1990) de uma fragilidade ou de um medo de perder o que ela acreditava era sua força, seu poder ou sua armadura.

## **Episódio V: Ironia**

Durante alguns anos, a menina que viveu essa história era como a maioria dos adolescentes naquele tempo. Acabava de completar 14 anos e descobriu que poderia estudar a noite. Aliás descobriu isso no mesmo dia que recebeu a notícia de

sua reprovação na 8ª série em matemática. Foi a primeira vez que “repetiu de ano”. Depois dessa, conseguiu ser reprovada mais uma vez, na mesma série. Nunca tinha vivido essa experiência, nem voltou a vivê-las nas séries subsequentes. Nem antes, nem depois. Para esse insistente fracasso, apresentou como razão o fato de não ter tido aulas de matemática durante quatro meses na 7ª série, por falta de professor.

Quer dizer, a razão era apresentada para a primeira reprovação, pois a segunda, ela sabe, muito bem, que foi resultado de uma escolha muito complicada. Depois de ter decidido estudar a noite acabou foi “matando” nada menos que seis meses de aula. Saiu de casa todos os dias para ir a escola e não entrou. E o pior é que nem se arrepende disso. Vive repetindo, aos quatro ventos, que foi um dos períodos de sua vida em que mais aprendeu.

Conto isso para pensar nas consequências possíveis de um ocorrido na sua primeira tentativa na 8ª série. Como ela sempre afirmou, ela não “tinha base” para fazer essa série por causa do déficit da série anterior. Como a maioria das pessoas pensava, ela entendia que o conhecimento deve ser aplicado aos alunos de forma linear, acreditando que há tipos mais simples de saber e outros mais complexos.

Na verdade, não sei como era seu desempenho em matemática até a 7ª série. Mas sei que, a partir daí, tomou pavor da coisa. O que sei também é que essa menina era conhecida por todos como muito inteligente, criativa e articulada. Outra coisa que sei é que, por essa época, andou vivendo a crise da adolescência mais fortemente. Perdeu um pouco a auto confiança.

A primeira prova de matemática que fez na tal 8ª série era, simplesmente, em “grego”. Ela não entendeu nem uma questão. Desistiu, que é coisa fácil para quem está apenas começando a vida adulta. Assinou a prova e entregou ao professor, que aliás, era bem querido por ela e pelo restante da turma. Sabe “professor maneiro”?

Uma semana depois ele devolveu a prova com a nota 2. Motivo? Ela sabia assinar o nome! Riram muito, ela, ele e os colegas da turma. A menina foi embora sem parecer zangar-se.

Pensando no que aconteceu, posso refletir se a experiência ajudou ou não para que ela mergulhasse nos “profundos problemas” que os adolescentes vivem. Confesso que nunca havia feito essa associação, mas sei lá...

Agora, pensando nos desdobramentos de sua vida, acho que tirou de letra.

## Episódio VI: Sob estigma

De todas as histórias envolvendo a avaliação que povoam minha memória essa é, sem dúvida, a mais triste. Envolve duas pessoas muito jovens e despreparadas. Uma delas carregou por muito tempo as consequências da experiência em questão. Não sei o quanto ainda interfere no seu cotidiano, tantos anos depois, mas sua postura tímida diante da vida é notória. Quanto à outra, sei que sua vida também não caminhou muito suavemente, mas não em consequência do que aconteceu.

A primeira dessas duas pessoas, um lindo menininho, contava à época apenas três anos de idade e ingressava no “jardim da infância” para começar a trilhar os estudos. Filho da classe popular, numa comunidade sem oferta de escola pública de Educação Infantil, acabou mesmo numa “escolinha de fundo de quintal”.

A outra pessoa era a filha adotiva da dona da escola. Devia ter, no máximo, uns 17 anos quando isso aconteceu e acabara de entrar no Pedagógico de uma escola particular da periferia desse município. Foi colocada na turma do “jardim” pela mãe, que não gostava muito de pagar os professores. Era uma menina muito oprimida pelas ameaças da mãe: devolvê-la ao orfanato de onde viera. Assustada sempre, mal sabia o que fazer com o pequeno bando de molequinhos que recebeu como turma.

Eles tinham caderno, faziam “dever de casa” e recebiam a devida correção com a caneta vermelha que lhes apontava os acertos, mas principalmente, os erros. E nosso menininho, um dia, esbarrou no máximo do despreparo da sua “professora”. Ela, ao corrigir seu caderno, sem entender seus desenhos, que deveriam representar sua família, considerou tudo errado e, além de escrever no caderno, falou para ele: Você está péssimo!!!

O estigma grudou no menino. Cada pessoa da família teve a oportunidade de ouvi-lo dizer de si mesmo: Eu sou *pérrssimo* mesmo! A palavra, ele provavelmente, nem sabia o que significa. Nem a pronúncia dominava, o pequeno. Mas o peso do fracasso levou consigo por muitos anos.

Eu mesma, quando fui sua professora, já na escola básica pública, o encontrei enfiado na lata de lixo, onde entrou por vontade própria, repetindo para si mesmo:

\_Não tem jeito mesmo não, eu sou pérssimo demais!

Isso porque estava em dúvida sobre uma resposta. Que a mim não pareceu nada demais.

Quanto à menina que foi sua professora, sei que ficou órfã de novo, pois a dona da escola faleceu poucos anos depois. Desde então nunca mais ouvi falar dela. Oxalá ela tenha recebido uma formação capaz de ajudá-la a superar esses ranços.

Qual a lição que tiro dessa história? Muitas na verdade, mas quero afirmar a importância de dois aspectos: a formação docente e a afetividade. Em ambos recorro à Paulo Freire(1982) para compreender o que ocorreu nessa história, sim, mas especialmente para defender que educadores e educadoras precisam se apropriar de uma formação responsável e comprometida com os alunos que têm diante de si.

### **Episódio VII: Currículo e avaliação, um movimento dialógico.**

Para esse último episódio desejei guardar uma história muito gratificante para a professora que a viveu.

O ano foi o 2000, ano dos 500 anos do Descobrimento do Brasil. Nossa professora voltava às salas de aula numa turma de 2º ano do primeiro ciclo, depois de afastada por alguns anos. E voltava renovada porque estava em pleno curso de graduação em Pedagogia. Cheinha de ideias e projetos, agarrou a oportunidade como se fosse a última.

Entre as inúmeras inovações que ela acreditava estar trazendo para seu cotidiano, estava a possibilidade de formular um programa de maneira dialógica com seus alunos. O currículo estaria a serviço dos interesses e não o contrário, como, às vezes, se vê. Alguns anos depois, ela pode compreender que nada é tão dicotomicamente realizado no cotidiano e que as questões estão sempre imbricadas entre aspectos positivos e negativos. Mas deixe-me partilhar de seu entusiasmo como ele se apresentava à época. Acredito que esse entusiasmo é fundamental para o cotidiano escolar, então vou me permitir reproduzi-lo através desse texto.

A mídia já havia escolhido o assunto do ano: as comemorações pelos 500 anos do Descobrimento do Brasil. Ela ainda era muito pouco crítica em relação às

demandas dessa mídia e se deixou envolver. Estava também muito curiosa em relação a um jogo que despontava como potencialmente enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem: o “Role Playing Games” ou “jogo de interpretação de personagens”, conhecido apenas como RPG. Pesquisou, estudou um bocadinho as regras.

Por sorte, encontrou no mercado um jogo que contava a História do Descobrimento. Fez algumas adaptações e partiu com seus alunos para a “aventura além-mar”. Entre essas aventuras ocorreu que alguns alunos-personagens no RPG “vieram a falecer” de Escorbuto, doença causada por grave deficiência de vitamina C e que dizimou grande parte da tripulação da esquadra de Cabral. A experiência foi muito marcante e ela tinha certeza que todos eles haviam apreendido esse saber.

Por essa razão, não vacilou em pedir que marcassem no teste (que era obrigatório no projeto da escola) como se chama a doença que é causada pela falta do consumo de alimentos crus.

A coordenação, corretamente, avaliava, antes, o conteúdo e as questões que compunham os testes obrigatórios. A professora foi chamada pela equipe técnico-pedagógica para esclarecer a questão, considerada muito “difícil”. Confiante, convidou a equipe para sua sala e perguntou as crianças se sabiam o que causava escorbuto, ao que, em coro, e corretamente, responderam: Não comer alimentos crus, como frutas e verduras! Fácil!

Entre as lições dessa história, destaco para mim a possibilidade de um movimento que se contrapõe à maioria das histórias dessa crônica. Aqui a avaliação surge com o potencial que, na verdade, sempre foi seu. Avaliar é uma ação fundamental na prática docente, como fica claro para mim nas leituras de Esteban (2001 e 2002) e Sgarbi (2006). Diferente do que nos parece nos outros episódios, a Avaliação aqui representa a potencialidade de alunos e alunas como protagonistas do processo ensino aprendizagem.

### **Epílogo:**

Agora estão todas aí, as minhas histórias sobre avaliação. Escritas. Episódios de uma crônica. Com título, começo, meio e fim. Tão reais como as experiências que lhes serviram de inspiração, mesmo que apenas imaginadas por alguém. Carecem

agora de que eu me debruce sobre elas e que eu possa apreender de sua existência os saberes, as lições.

Para começar preciso reafirmar a importância que vejo em buscar lições no cotidiano. Fazendo dessas lições aprendizado potencial, para mim e para quem partilhar comigo as possibilidades desses episódios todos.

Um aspecto que é constituinte de todas essas histórias é a afirmação da complexidade no cotidiano. Todas, sem exceção, estão perpassadas pela complexidade e a revelam contiguamente. Portanto, recorri e recorro ao mestre Edgar Morin (2006) para tentar compreender melhor as lições de complexidade dessas histórias.

Tento não me perder nas interpretações simplistas que entendem a complexidade no cotidiano como complicada demais, preferindo portanto, isolar os diferentes aspectos desse cotidiano, como no caso, a avaliação que é o tema dessas histórias. Sabendo que a avaliação é um entre os tantos aspectos que compõem o cotidiano escolar, como o são, por exemplo, o currículo, a formação docente, além do contexto social que revela uma dimensão extraescolar, sem, entretanto, acreditar que tais aspectos podem ser compreendidos isolados dos demais. As narrativas que transformei nos episódios dessa crônica trazem, acredito, diferentes dimensões da complexidade que estou afirmando como referência na minha compreensão do cotidiano e suas questões. Elas revelam esse intrincamento de aspectos.

Em **Sob estigma**, possivelmente, a dimensão extraescolar foi determinante pra o desenrolar dos fatos, pois pode-se perceber que diferentes aspectos desse contexto, como aliás sempre acontece, foram ao mesmo tempo, causa e consequência. A menina, que ainda nem era formada professora, era vítima e algoz. Mergulhada em uma realidade que oprimia, talvez nem soubesse haver outras formas de ensinar. Criticada sempre, como olhar sem ver o que não está bom? Julgá-la? Quem sou eu.

Recorro ao pensamento complexo, para perceber a multiplicidade de sentidos que essa e as outras histórias revelam, esperando apreender não só o que é nitidamente percebido em cada uma delas, mas, como disse, olhá-las sob uma ótica que compreende o cotidiano em divisíveis e indivisíveis dimensões. Porque acredito no que diz Morin (2006, p. 8) quando afirma que a complexidade não é a chave do

mundo, mas o desafio a enfrentar, e que, por sua vez, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-la. Assim vou me deixando mergulhar, nos sentidos diversos e multifacetados que encontro nos sete episódios dessa crônica.

Em **Avaliação e poder** omiti um dado no desenrolar da narrativa que julgo pertinente apresentar nesse a que chamo epílogo de uma crônica. Tal dado vai confirmar, provavelmente, a inacreditável arrogância da professora. Não irá, no entanto, possibilitar compreender suas razões, seus anseios, sua fragilidade. Essas informações não são capturáveis na experiência que foi narrada. Podem ser supostas, imaginadas, até buscadas, como uma forma de, minimamente, aceitar o que aconteceu, mas esses dados não estavam disponíveis no contexto da narrativa. Por essa razão considero o pensamento complexo um recurso que permite ampliar a compreensão.

Por considerar aspectos que as experiências narradas não trazem, o pensamento complexo motiva uma busca por uma compreensão também complexa. Deixei-te bem curioso sobre o tal dado? Espero que não, pois esse dado vem a comprovar um aspecto da ação da professora. Não se trata de provar aspecto algum. Ao contrário, o importante nesse caso é cultivar a dúvida, que empurra o pensamento a questionar o óbvio e o comprovável.

Mais uma enroladinha, eu sei. Então está bem.

O que omiti foi que a questão não estava associada a nenhum outro contexto, como um texto para consulta ou uma lista anteriormente dada a estudar, como poderia ser suposto. Por isso guardei a dúvida sobre as palavras da professora: “Não considero”. E ainda me inquieto, pensando: mas ela não considera o quê? Então, vou tentando considerar suas razões, seus contextos, suas experiências.

Não posso me esquecer que cada uma das narrativas que integram essa crônica, incluindo a minha própria, ao mesmo tempo, fornecem e ocultam pistas que ajudam a compreender o cotidiano. Maria Teresa Esteban (2008), há tempos debruçada sobre a questão da avaliação afirma que *encontramos um processo avaliativo que toma o acerto como sinônimo de aprendizagem, servindo para confirmar os percursos assinalados pelo ensino e o erro como indicação de ausência ou insuficiência de aprendizagem.*

Esse é um aspecto muito bem “fornecido” nessas narrativas. Quase todas,

senão, todas elas apresentam o binômio acerto/erro como parte importante do processo avaliativo. O que não está presente nessas narrativas, melhor dizendo, o que não pude perceber através delas, são os indícios de possibilidades, invisíveis, ou ainda obscurecidos pelo próprio binômio. Tais indícios, ocultos nas narrativas dessa crônica, mas presentes na complexidade da ação narrada, demandam uma reflexão que exige o questionamento do encaminhamento dado às práticas escolares e dos limites da ideia simplificada de inclusão com que se vem trabalhando (idem). Especialmente quando colocamos essas reflexões à serviço de um projeto educativo de emancipação.

As incontáveis possibilidades reflexivas que esses episódios contém vão se abrindo, à medida que percebemos em nós mesmos a necessidade de aprofundar mais e melhor suas diferentes dimensões. É um exercício muito rico que permite compreender, complexificar e negar qualquer tentativa de aprisionar em dicotomias que, seguindo a lógica do acerto/erro, hierarquizam as ações e práticas escolares.

E podemos aprender com o menino de **Saber e não saber**, que é preciso revelar e relevar os saberes, as lições que cada prática traz. Porque, ao insistir em perguntar o que não se sabe, podemos, ao mesmo tempo, entregar à cegueira o que se sabe e trazer ao campo da visão esse não saber. Ambos exercícios complexos, interessantes e perigosos.

PS.: o que terá me levado a fazer uma crônica, assim tão organizada? Talvez o medo da avaliação! KKKK!

### **Estilhaços: os bombardeios das políticas públicas**

Penso nas políticas públicas educacionais como se fossem bombas que explodem, atingindo com estilhaços quem está mais próximo, nesse caso, nós, a comunidade escolar. Sei que representam tentativas, muitas vezes sérias, de possibilitar avanços no campo da Educação. Às vezes não. São, algumas, puro engodo, infelizmente. No entanto, mesmo as políticas mais bem intencionadas e comprometidas com o bem estar social, provocam sempre um alvoroço. Uma bomba que explode sobre nossas cabeças.

Quero, com este texto, compilar histórias de algumas dessas explosões, entrelaçando-as através de uma narrativa que trata da questão das políticas públicas sob um olhar característico no/do cotidiano: o senso comum. Um olhar algumas vezes resabiado e descrente, outras vezes ardiloso e cheio de astúcias. Talvez por isso, de vez em quando, pareça um olhar ingênuo e superficial. Busco em Boaventura de Souza Santos (1989) o apoio para recorrer ao senso comum, como fonte e como caminho. Ele afirma e eu concordo que *O senso comum é o modo como os grupos ou classes subordinados vivem a sua subordinação* (1989, p. 37). Sendo assim, as narrativas que emergem no/do cotidiano transbordam os saberes do senso comum, com o qual construo minha escrita.

Em 2001 entrou em vigor do PNE/2001 (Plano Nacional de Educação) para valer por dez anos. Esse documento foi concebido em uma conjuntura política e econômica muito peculiares, resultado de uma discussão, até certo ponto, ampla e entre diferentes setores da sociedade civil, mas estava atrelado às concepções neoliberais das políticas educacionais dos Organismos Internacionais. Provavelmente, por isso o Plano teve 9 artigos vetados pelo, então presidente, Fernando Henrique Cardoso. Esses artigos diziam respeito, especialmente, ao financiamento da Educação e, assim, ao serem vetados, inviabilizou-se o cumprimento de diversas de suas metas. E aconteceu, nesse momento, um verdadeiro bombardeio que já havia começado em 1997 com a publicação da LDB – 9394/97. Vou contar a seguir uma experiência vivida no período entre as publicações desses dois importantes documentos:

“Ela já havia caído no “conto da LDB”. Digo isso porque, como contou em

suas memórias, aproveitou um artigo dessa LDB para se “obrigar” a fazer faculdade depois de um longo tempo de docência. Esse movimento abriu uma enorme cratera em sua visão sobre políticas públicas. Chegou acreditando na neutralidade, por exemplo. “Brigou” muito com Paulo Freire, como costuma dizer, mas foi por pouco tempo. Sedutor, ele, com seu pensamento transformador, a transformou também.

Pensar que anos depois ainda não conseguimos garantir que todos/todas professores/professoras tenham nível superior... fogos de festim!

Na época porém, e no meio dessa briga toda, foi à luta. Aprendeu quem era: trabalhadora. Alguém que não pode desprezar a hierarquia, não para submeter-se, mas para questioná-la. E veio a greve. Na verdade, foi a segunda experiência com o movimento sindical, mas a primeira foi marcada pelo fracasso, como ela avaliou, do movimento, que não conseguiu ter atendidas as principais reivindicações; e dela que afundou no discurso neoliberal que, muitas vezes, visa desarticular o sindicalismo.

Sua segunda greve foi, então, a que gosta de recordar, a que vive repetindo e a que consolidou uma nova maneira de se posicionar.

As vitórias do movimento que foram muitas, especialmente quanto ao plano de carreira, não foram as únicas razões para esse sentimento de sucesso. Acredito que foi, especialmente, a posição que assumiu diante da docência.”

Continuando a falar do PNE/2001, ele foi como uma bomba sem alvo que não apresentou, em seus artigos, indicativos claros para a criação de um Sistema Nacional de Educação. A articulação entre as esferas da federação, a federal, a estadual/DF e a municipal, e ainda, nos âmbitos público e privado não mereceu destaque no referido Plano e, portanto, manteve-se o quadro desarticulado.

Ao longo dessa década de abrangência, movimentos se deram no sentido de, apesar de tudo, cumprir um Plano logo de início “amputado” em seus aspectos que dariam viabilidade a sua efetivação. O que pudemos vivenciar, enquanto trabalhadores da Educação no Brasil e Sociedade Civil, nesses anos, foi uma erupção de ações isoladas nos diferentes âmbitos e esferas, da desarticulada, como já afirmei, Educação brasileira. Alguns governos municipais e/ou estaduais procuraram de alguma maneira avançar nos propósitos de uma “Educação de qualidade” tal como estava concebida no PNE e essas tentativas, em muitos aspectos, foram decisivas no fazer docente, no cotidiano escolar.

Se tivermos isso em consideração, perceberemos que as mudanças educacionais

no contexto de reajuste estrutural do Estado, no Brasil, envolvem importantes mutações na esfera escolar, especialmente em decorrência da proliferação de programas assistenciais via escola, promovidos por diferentes níveis e setores governamentais, com impactos variados sobre a estrutura do setor educacional, a dinâmica escolar, as condições de trabalho na escola. (ALGEBAILLE, 2008, p.: 2)

Alguns outros governos, infelizmente, souberam se valer dessa desarticulação, o que permitiu muitos tropeços e alguma desonestidade, para dizer o mínimo. A narrativa que segue ilustra bem essa afirmação.

“A história que lhes vou contar agora é carregada pelo olhar/julgamento/opinião dessa autora que narra encharcada pelos sentimentos de quem está mobilizada pela experiência e que não pretende, muito menos se compromete, a ser lá muito polida, ou mesmo se está sendo um tanto leviana. Isso porque conto uma história marcada pela indignação. Uma indignação daquelas que empurra a gente para os lados. Que só pode ser expressada assim, enfática e cruelmente. Peço, por isso, desculpas ao leitor, mas peço também sua compreensão.

Aquele município vinha de um momento dos mais proveitosos para a Educação. No entanto, a troca de governante representou o que ouvi inúmeras vezes de professores e professoras: um enorme retrocesso!

As condições de trabalho tão duramente conquistados no governo anterior, quando podiam contar com profissionais extraclasse para dar suporte ao trabalho docente, havia se tornado um solitário encontro entre alunos e professor/a. O material, apesar de não estar sobrando, existia. E o pior: o diálogo que era possível e até agradável com o antigo secretário se tornou um pesadelo.

O 'novo' secretário era um 'poço de indelicadezas'. Berrava pelos corredores atemorizando qualquer um que entrasse em seu caminho. Calou o diálogo, negou o material e acabou com 'esse negócio de professor ficar fora da sala de aula'. Praticamente um coquetel molotov.

Aí, atendendo a inúmeras demandas políticas, municipais e partidárias, a governante daquele município exonerou, do cargo, o tal secretário (foi nomeado, é claro, para outra secretaria).

Foi quando o que estava ruim, conseguiu piorar. Um grupo vindo não sei de onde, articulado, cheio de 'vícios politiquieiros', assumiu a Educação de um município rico, mas que emprega mal seus recursos.

Entre as novidades, uma cartilha que sintetizava um novo pseudométodo (digo assim porque quando perguntei qual a diferença entre esse 'novo' método e sua versão sem o termo 'meta' o autor respondeu-me sem cerimônias: \_o nome). Mais tarde me explicaram que, não havendo outro método igual, a compra da cartilha, parte do projeto pedagógico adotado, dispensaria licitação.

A 'criação' custou aos cofres públicos algo na ordem dos cinco dígitos. Não bastasse, o conteúdo era, no mínimo, questionável. Eu chamaria de absurdo. Um dos textos que os alunos deveriam decorar, isso mesmo, decorar, repetindo várias vezes, era uma parlenda do folclore brasileiro em que as crianças são levadas a afirmarem-se “burros”:

*Fui andando pelo caminho.*

*Éramos três,*

*Comigo quatro.*

*Subimos os três no morro,*

*Comigo quatro.*

*Encontramos três burros,*

*Comigo quatro.*

Cultural ou não, convenhamos que não dá para ensinar crianças a ler com princípios como esse, não é? Nitroglicerina demais.

Houve até quem dissesse que eram felizes no tempo do 'secretário Molotov' e não sabiam. Muita briga, repercussão na mídia e prejuízos altos depois, conseguiram se livrar da cartilha, do pseudométodo e do famigerado grupo. Foram tarde.”

Ao governo Federal coube no decorrer desses anos, especialmente, a ampliação das políticas de avaliação da Educação, a implantação de programas de informatização das escolas, o apoio a iniciativas privadas com e sem fins lucrativos. Como exemplo temos; Alfabetização Solidária de uma ONG com mesmo nome, Programa Acelera Brasil da Fundação Ayrton Senna e o Programa Amigos da Escola da Rede Globo, este último baseado no princípio do voluntariado. Os parâmetros norteadores desse tipo de política, sejam visíveis ou não, são os de linha neoliberal, pensamento que prima pelo enxugamento do Estado, como nas palavras de Draibe *a redução do Estado (do seu tamanho, do seu papel e de suas funções) é o mote e o móvel dessa ideologia* (p.89)

A partir de 2004, com a eleição de Presidente Luiz Ignácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT) houve algumas modificações no âmbito das Políticas Públicas, no entanto, ao que me parece, com pouca repercussão no campo educacional, pois continuávamos atrelados aos limites implicados de um PNE “algemado” pelo financiamento. Frigotto discute esse cenário e aponta algumas possibilidades:

o balanço no campo da educação do atual governo, pelas opções no plano econômico, social e político e pelo abandono das bases sociais organizadas, reitera tanto a precariedade de recursos quanto a permanência do dualismo entre educação geral específica, (...) a mudança desse quadro, na sociedade e na educação, só ocorrerá mediante pressão das forças de esquerda e dos movimentos populares. (2007, p.: 1142)

Nesse contexto, de forças e interesses antagônicos, foram tomadas medidas para garantir uma política pública educacional que expressasse interesses mais consonantes com as propostas educacionais populares. A bandeira da universalização da educação é uma dessas políticas. Para alcançar essa meta, foi criada a chamada “política de cotas” em diversas versões, reservando vagas à alunos de diferentes condições sociais. Sejam étnicas, reservando vagas à afro-descendentes e indígenas, ou socioeconômicas, como no caso dos alunos oriundos da escola pública.

Preciso afirmar-me, nesse momento, favorável a essa política. Guardadas, no entanto algumas premissas, entre elas, a afirmação de que essa tenha um período de vigência máximo que possibilite a correção das desigualdades, mas que não se torne uma afirmação desta mesma desigualdade, por mantê-la indefinidamente. Os acontecimentos que narro a seguir não representam, portanto, uma defesa contra a política de cotas, mas é uma provocação que nos alerta e que demonstra tanto a complexidade de que Morin (2009) nos fala, como evidencia os *usos* da pessoa comum (CERTEAU, 2008) dos mecanismos legais, pertença essa pessoa a qualquer classe social.

“A coisa se deu em um petshop que existe próximo a minha casa. Nesse caso é importante dizer que moro em um bairro de classe média alta do município de Niterói. A maioria das famílias dessa região escolhe escolas particulares de preço elevado para seus filhos. Investindo, com certeza, no futuro de continuidade da situação econômica, já que essa lhe é, em geral, favorável.

Havia nessa loja duas mulheres conversando enquanto esperavam terminar o

banho/tosa dos seus pequenos cães. Um deles era uma poodle toy da cor abricot que saiu da sala ostentando, na cabeça bem penteada, um belo laço de fita ornado com uma pequena pérola. O outro, um macho yorkshire minúsculo, trazia pendurada no pescoço uma corrente de ouro com um pingente em formato de ossinho também em ouro e com alguns brilhantes encravados.

Notei as duas porque falavam muito afetadamente. E aos poucos, o assunto começou a me interessar. Tive que disfarçar para continuar ouvindo sem, na verdade, ter mais nada para fazer por ali. Atenta, pude entender que falavam sobre a escola pública.

Não sou sempre assim fofoqueira, mas percebi do que tratava a conversa e, como trabalho numa escola municipal próxima e meus filhos estudam em outra, ainda mais próxima dali, quis saber se era de uma das 'minhas' escolas que falavam.

Não era. Falavam sobre a política de cotas para estudantes da escola pública. Vou tentar transcrever o diálogo que pude ouvir e deixo para você tirar suas próprias reflexões e construa as suas lições:

\_Eu coloquei o meu filho numa escola municipal.

\_Sério?

\_É, dizem que as municipais não são tão ruins, não. As estaduais é que são piores...

\_Eu sei. Todo mundo fala mal. Dizem que faltam professores das matérias mais importantes.

\_Fora a falta de educação dos alunos!!

\_Mas você colocou mesmo?

\_Sim, vai estudar na escola municipal e nós vamos pagar o Kumon e uns cursinhos de reforço. Se o conteúdo da escola for muito fraco não vai ser tão ruim.

\_Coloca os seus também, assim poderão aproveitar a política de cotas e a gente garante a entrada deles para uma universidade federal.”

E assim chegamos ao final da primeira década, desse primeiro século de um, aclamadamente transformador, terceiro milênio. É também nessa conjuntura que está terminando a vigência do PNE/2001. No atual contexto do cenário político educativo no Brasil, outra ocorrência importante diz respeito à publicação da Lei 11.738/2008, que fixa o piso salarial dos profissionais do magistério público e determina que 1/3 da carga horária desses profissionais seja cumprida com

atividades da ordem do planejamento e da formação, o que está suspenso, de acordo com liminar, enquanto a lei se encontra em julgamento quanto à sua constitucionalidade no STF (Supremo Tribunal Federal). No “ piso ” salarial tive vontade de colocar algumas minas terrestres e, quem sabe, me livrar de alguns políticos de plantão. Quanto a preocupação com atividades de formação e planejamento, acho que merecia mesmo uma bela queima de fogos...

Destaco também a implantação efetiva do FUNDEB (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica), conquista de anos de luta dos profissionais da Educação para garantir, através do financiamento claro, a ampliação da Educação, que embora considerada Básica, engloba Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não podemos nos esquecer que esse último e o primeiro ficaram de fora da política de financiamento federal na antiga versão do FUNDEF, destinado apenas ao Ensino Fundamental.

Outro importante destaque da atual conjuntura é a ampliação dessa etapa do Ensino Fundamental que passa de oito para nove anos, resultado de uma antiga luta, mas também consonante com um movimento da América Latina que aposta na Educação como principal mote na ação social.

As políticas educacionais, no continente latino-americano, tiveram, nas últimas décadas, o objetivo de expansão da escolarização básica. Essas políticas revelaram um movimento contraditório, uma vez que democratizaram o acesso à escola ao custo da massificação do ensino (OLIVEIRA, 2007, p.:356)

Até aqui procurei descortinar o cenário político em que nos encontramos nesse momento em que toda a sociedade foi convidada, talvez até convocada para discutir e se envolver com a Educação. Fomos todos, pais, trabalhadores da educação, alunos, representantes de diferentes esferas sociais chamados para a participar. É um tal de “ Todos pela Educação ” para lá e “ Todos pela Educação ” para cá .

A segunda década do século XXI começa com uma nova presidência, um novo discurso e um perigo cada vez mais próximo.

No seu discurso de posse, a Presidenta Dilma Rousseff tratou a questão da Educação de um jeito bom. É um jeito que nós profissionais ou, como brigo sempre, trabalhadores da Educação. Daqui a pouco conto o porquê dessa marcada diferenciação, mas antes quero falar um pouco dos discursos atuais dos políticos que acabaram de tomar posse. Trouxe o trecho em que Dilma fala da política de

Educação para pensar e, talvez, depois comparar com um outro:

Queridas brasileiras e queridos brasileiros,  
Junto com a erradicação da miséria, será prioridade do meu governo a luta pela qualidade da educação, da saúde e da segurança. Nas últimas décadas, o Brasil universalizou o ensino fundamental. Porém é preciso melhorar sua qualidade e aumentar as vagas no ensino infantil e no ensino médio. Para isso, vamos ajudar decididamente os municípios a ampliar a oferta de creches e de pré-escolas. No ensino médio, além do aumento do investimento público vamos estender a vitoriosa experiência do ProUni para o ensino médio profissionalizante, acelerando a oferta de milhares de vagas para que nossos jovens recebam uma formação educacional e profissional de qualidade. Mas só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso dos professores e da sociedade com a educação das crianças e dos jovens. Somente com avanço na qualidade de ensino poderemos formar jovens preparados, de fato, para nos conduzir à sociedade da tecnologia e do conhecimento<sup>21</sup>.

Bacana ela pensar assim. Pena é ver que, ao contrário do que ela nos diz sobre a centralidade no educador como condição primaz de uma Educação de qualidade. Quando perguntado sobre a política educacional, em entrevista coletiva, o governador reeleito Sérgio Cabral fala em avaliação externa e premiação e mesmo em “meritocracia” alguns dos maiores exemplos de bombardeio político no campo da Educação. Veja:

Qual será a sua política para melhorar a Educação?  
Vamos ter um plano de metas, um plano ambicioso, semelhante ao da Segurança. Claro que Educação é uma coisa, a Segurança é outra, mas teremos um plano de metas por meritocracia como implementamos na Segurança com forte resultado na redução de índices de criminalidade. O mesmo teremos para a área de Educação, um plano de metas com resultado e com bonificação àqueles que atingirem. Para citar um exemplo: um conjunto de ações que o secretário Wilson Risolia está finalizando junto com o INDG (Instituto de Desenvolvimento Gerencial) me será apresentado esta semana e nós estaremos anunciando nos próximos 15, 20 dias a vocês e à população. Mas a meta é chegar entre os cinco melhores desempenhos do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Um estado como o Rio de Janeiro, de Antonio Carlos Jobim e Cartola não pode ficar na posição vexatória em que a gente se encontra hoje<sup>22</sup>.

Não que eu esteja negando a necessidade e a urgência de medidas que promovam a melhoria da escola pública fluminense, ao contrário, desejo unir minha voz à do governador, mas, convenhamos, caminho fraco o que ele está escolhendo para alcançar seus objetivos. Mas, o que chamou a atenção para mim foi a dissonância entre os dois discursos que é evidente, concorda?

Prometi que voltaria a falar sobre minha preferência pelo termo trabalhador/a da Educação em detrimento ao termo profissionais da Educação. Então deixe-me

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.joildo.net/noticias/integra-do-discurso-de-posse-da-presidente-dilma-rousseff/#ixzz1BCapM22N>

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/noticias/2524010/leia-a-integra-da-entrevista-coletiva-do-governador-sergio-cabral>

falar, na narrativa a seguir, sobre um movimento de que participei, que pretende concentrar as políticas públicas para o próximo decênio, e que foi onde pude compreender as diferenças e implicações desses dois modos de entender o trabalho no cotidiano.

“Minha participação na CONAE ou Conferência Nacional de Educação se deu por caminhos diferentes, mas consonantes. Sou professora da Escola Básica em duas redes municipais de Educação de São Gonçalo (RJ) onde atuo há mais vinte anos e em Niterói (RJ) há pouco mais de cinco. As duas redes me convidaram a participar nas respectivas Conferências Municipais, em Niterói como Delegada da escola e em São Gonçalo para analisar parte do documento-referência, que mais adiante detalharei melhor.

Além do trabalho de professora, que foi o caminho inicial para a CONAE, me vejo com diferentes perspectivas nesse processo, pois além de professora, sou mãe de duas crianças em idade escolar e que estão na escola pública, um deles com necessidades especiais. Não bastasse, sou estudante, aluna de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ- e meu projeto de pesquisa está justamente pautado na perspectiva da professora-pesquisadora, que se debruça sobre seu cotidiano afim de tentar aprender com a complexidade que envolve cada contexto da ação docente

São múltiplos portanto, os olhares que trago comigo na leitura deste documento e na participação nesse processo, *porque penso o cotidiano enquanto me penso...parte desse cotidiano, mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada...*(FERRAÇO, 2006, p.: 153) e comigo trago também a necessidade de envolver-me nesse processo de forma integral, acreditando ser uma dimensão de atuação tão essencial como o trabalho docente dito tradicional.

A Conferência traz já no subtítulo, a sua principal preocupação 'Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação' ou seja, o Sistema Articulado de Educação. Essa ideia de articulação, finalmente aparece e propõe que a interação entre os sistemas de ensino, federais, estaduais e municipais ocorra em regime de colaboração mútua.

Há, como vejo, um destaque importante e que sustenta a articulação como base do Plano, o cuidado com a rede privada. Note-se que se mantém a concepção de privatização na Educação brasileira, mas aponta-se um estreitamento nas

disposições quanto ao funcionamento das instituições privadas de ensino. O Documento-Referência é bastante contundente ao apontar o sentido público da Educação como interesse nacional. Ele está dividido em seis eixos temáticos<sup>23</sup>:

Como se pode facilmente perceber pela nomeação dos eixos, foram priorizados diferentes aspectos concernentes à formulação de uma política pública de Educação, mas é preciso estreitar o olhar com vistas a uma compreensão mais aprofundada. Os diferentes eixos sugerem, intencionalmente ou não, uma desarticulação entre esses aspectos, quando, como sabemos, tais questões estão imbricadas entre si, sendo impossível tratar de um sem considerar os demais .

O problema aí não estaria no Documento em si, mas na dinâmica que vem sendo adotada nas conferências dos diferentes municípios, estados e DF. Nelas, seguindo o protocolo proposto pela Comissão Organizadora Nacional, são divididos seis grupos de trabalho – GTs - onde é analisado um eixo em cada. No âmbito do trabalho nos GTs analisados assim de forma estanque, cada eixo suscita dúvidas e questões que poderiam facilmente ser respondidas no contexto geral do Documento.

Cabem diversas críticas à organização das conferências, sem com isso pretender diminuir a validade do movimento. Trago algumas que pela força da ação em si, não pude deixar de sentir. Em princípio a mobilização inicial me pareceu insuficiente, não ganhando o espaço necessário especialmente na mídia. O D-R fala em ampla participação dos diferentes atores sociais *A CONAE deverá, portanto, constituir-se em **espaço social de discussão da educação brasileira***<sup>24</sup>, articulando os diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos (2008, p.:4), no entanto, muito pouca repercussão sobre o tema foi vista.

O segundo problema que gostaria de trazer para a discussão diz respeito ao tempo. O tempo destinado à análise foi muito pequeno, garantindo-se no máximo dezesseis horas. Em Niterói, tivemos escassas nove horas. Cabe lembrar que embora o documento estivesse disponibilizado na Internet, só o recebemos impresso na Abertura da Conferência Municipal e ainda assim, apenas a introdução e o eixo no qual tínhamos nos inscrito. Mais um impeditivo da análise do documento

---

<sup>23</sup> - Eixo I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; Eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Eixo III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Eixo IV – Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; Eixo V – Financiamento da Educação e Controle Social; Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade,

<sup>24</sup> Grifo do documento.

completo. Não saberia afirmar que essa era a intenção, mas ficam a dúvida e a certeza da ineficiência do processo.

A principal preocupação que trago da experiência vivida é da ordem da legitimação do processo. Até que ponto a escassez de tempo inviabilizou a aclamada discussão ampla, e mais ainda, até que ponto fomos, na verdade, convocados a dar legitimidade a um documento pré-definido? Como crítica mais geral, aponto a dificuldade que encontrei em localizar a autoria do Documento-Referência, já que não está claramente colocado em seu próprio corpo. É preciso reafirmar, mesmo sem ter certeza da autoria do documento, a discrepância do tempo, afinal, os autores não tiveram apenas algumas horas para elaborá-lo, este foi certamente fruto de um trabalho laboriosamente executado, mas em contrapartida, a legitimação social está sendo inadvertidamente aligeirada pelo processo.

Por último, um aspecto sobre o qual não me permito calar foi o processo de escolha dos delegados para a próxima etapa desse processo. Durante o dia de trabalho estávamos reunidos em, como já disse, GTs, estes constituídos pelas diferentes representações da sociedade, espaços onde construímos alguma visibilidade quanto à nossa postura representativa, e ainda quanto à nossa capacidade de articulação, nosso posicionamento, nossa visão. Nesses GTs era possível perceber quem poderia melhor representar os interesses de cada segmento social ali disposto.

No entanto, no momento em que se deu a escolha dos delegados de forma dita democrática, fomos separados por segmento, assim, em diferentes espaços foram reunidos, professores da rede pública, professores da rede privada, pais, alunos, profissionais da educação não docentes da rede pública e da rede privada e para minha surpresa; os representantes do Sindicato! Sim, separados dos outros profissionais da Educação. Além disso, foram previstos para a eleição dos delegados apenas noventa minutos divididos para a inscrição dos candidatos, para que eles se apresentassem e para o pleito propriamente.

Fica muito difícil acreditar que tal escolha tenha a confiabilidade necessária. Eu me encontrava entre o grupo de professores da rede pública, pois fui inscrita como tal e, entre os concorrentes havia muitos professores que, no momento, estavam em serviço interno na FME (Fundação Municipal de Educação de Niterói).

Tenho o entendimento de que, especialmente por estar definido pelo próprio regimento da Conferência que os membros da comissão organizadora tem vaga garantida nas outras etapas, e que a tal comissão é formada por professores que estão em serviço na FME, a candidatura de outros professores em igual situação significou uma apropriação abusiva por parte do poder público municipal e que dificultou a participação de pensamentos diversos e dissonantes do que hoje pode ser considerado hegemônico em Niterói.

É importante entender que o teor das críticas que levantei até aqui e que continuarei levantado compõem uma narrativa não pautada no mito da neutralidade, ao contrário são fruto das reflexões do vivido, do percebido na prática. No entanto, são objetivos dessa narrativa, em última instância, registrar tais críticas para que as minhas se juntem às muitas outras críticas que foram ouvidas.

Estabelecer “conversar reflexivas” sobre a nossa própria prática, refletir na ação e sobre a nossa própria ação, preferencialmente, num coletivo [...] promoverá a produção de conhecimentos mais úteis e substanciais para a tão pretendida melhoria educativa (SCHNETZLER, 2001, p.: 9)

O próximo passo que dou nesse conjunto de reflexões é sobre o documento em si, na verdade pretendo discutir três dos seis eixos, justamente aqueles com os quais trabalhei. Foram os eixos que analisei por força do trabalho, sendo eles o eixo I, eixo II e eixo IV este último, o eixo em que participei do GT e que avalio ser o mais ambíguo dos três.

Embora acredite que pensar apenas sobre partes do documento, de alguma forma possa prejudicar uma compreensão mais completa do mesmo é, por outro lado, o reflexo do próprio encaminhamento dado à Conferência. Fiz portanto uma opção que refletisse minha experiência com a CONAE.

O eixo I, cujo título é 'Papel do Estado na Garantia à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional' é um bom campo para pesquisar os pressupostos sociais em que a Educação aparece como preocupação e caminho. É interessante notar que se o discurso vigente sobre a governabilidade é de descentralização, o governo federal revela um posicionamento um tanto centralizador.

Nas bases desse eixo são bastante contundentes as críticas que o documento traz sobre a sociedade brasileira, com sua mais que conhecida desigualdade. O documento sob esse aspecto se mostra consonante com as lutas

pela democracia social. Mas, não podemos vender-nos à também verdadeira, percepção de que tal discurso, na maioria das vezes revela uma reprodução um tanto descomprometida, que cita os mesmos problemas de sempre mas com ausência de compromisso claro com prazos e estratégias.

Dois aspectos que considero importantes nessa parte do documento são respectivamente o **regime de colaboração**<sup>25</sup> cuja proposição se pauta na integração entre estados, município e a esfera federal na organização dos respectivos sistemas de ensino. O capítulo 30 é bastante específico quanto à atuação e as obrigações da União que, regulamentado o regime de colaboração, efetive a cooperação técnica da União e, principalmente determine a transferência de recursos financeiros entre estados, municípios e DF, *priorizando os entes federados com baixos índices de desenvolvimento socioeconômico e educacional* (D-R 2009 p.14). O mesmo parágrafo traz o outro aspecto que destaco no documento que é a sua proposição com a regulamentação do regime de colaboração estabeleça o CAQ ou, **custo-aluno qualidade**<sup>26</sup>, o principal parâmetro de uma **política de financiamento**<sup>27</sup>. Kuenzer me possibilitou um olhar muito afinado quanto às bases contidas nesse parágrafo que ao seu final explicita sua consonância para com os chamados setores produtivos da sociedade.

A acumulação flexível, ao demandar o estreitamento das relações entre trabalho intelectual e operacional, aproximando ciência, cultura e trabalho a partir da crescente intelectualização das atividades laborais, ao mesmo tempo que aprofunda e sofisticada as estratégias de exploração, produz o seu contrário. (KUENZER, 2007, p.: 1175)

É interessante notar a ambiguidade dos propósitos apontados nesse e em todo um conjunto de políticas públicas pautadas no neoliberalismo. Se, por um lado representa, através da *acumulação flexível*, a inclusão excludente de que a autora fala, por outro, como ela própria diz, possibilita um *reposicionamento do papel da escola* (KUENZER, 2007 – p.: 1175) e conseqüentemente, da Educação e da própria sociedade. O que, finalmente, avalio como grande contribuição ao Plano nesse primeiro eixo do documento-referência é sua preocupação insistente quanto a efetivação regulamentada de um Sistema Nacional de Ensino pautado no regime de

---

<sup>25</sup> Grifo do documento

<sup>26</sup> Idem

<sup>27</sup> Idem

colaboração. Sob esse aspecto são discorridos muitos parágrafos complementares à ideia do SNE.

Destaco o título 'Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação' como explicitante dos conceitos-chave contidos nesse segundo eixo. O conjunto dos parágrafos que compõem o eixo II está pautado nessa tríade de conceitos articulados. Sob esse aspecto o documento se mostrou muito coeso e coerente em si mesmo. Os três conceitos são amplamente discutidos à luz dos mesmos referenciais do anterior. Nele estão tratadas questões como representatividade, especialmente quando fala dos objetivos de uma gestão democrática na escola que não represente um fim em si mesma, mas como viés da superação das desigualdades sociais (parágrafo 70). Considero relevante nesse mesmo parágrafo uma ideia implícita da Educação como uma das motrizes na construção de uma sociedade.

A valorização dos diferentes conselhos no âmbito da Educação é, como vejo, um dos principais avanços nesse contexto que propicia à própria gestão democrática. No entanto, mantendo a dualidade sempre presente no documento, vemos a questão da **gestão democrática da educação**<sup>28</sup> vinculada diretamente à **qualidade da educação**<sup>29</sup>. Sob esse ponto o documento faz uma explanação abrangente das diferentes variáveis intra e extra escolares, mas não chega a romper com termos, no mínimo, perigosos, como finalidade, demanda ou parâmetros. É aliada a esses dois fatores que no parágrafo 92, vamos encontrar o terceiro conceito; **avaliação**<sup>30</sup> e traz outro ponto perigoso: a comparação com outros países demonstrando mais uma vez a consonância com os projetos educativos internacionais.

Não estou de modo algum negando a necessidade da avaliação constante e clara, ao contrário, é mais que urgente conseguir assegurar uma qualidade, especialmente, nas grandes metrópoles que têm sido apontadas como as áreas onde a educação formal teve o pior desempenho (essa também uma palavra perigosa) segundo pesquisas realizadas por Ribeiro e Koslinsk que afirmam: *observamos que os resultados educacionais nos municípios localizados em áreas metropolitanas foram sistematicamente mais baixos do que aqueles alcançados nos*

---

<sup>28</sup> Grifo do documento

<sup>29</sup> Idem

<sup>30</sup> Idem

*municípios não-metropolitanos* (RIBEIRO E KOSLINSK, 2009 – p.:1) esses estudos buscam compreender o fenômeno, apontando causas e discutindo possíveis soluções e por isso podem contribuir nessa busca pela qualidade que o documento propõe. Vale destacar que o discurso do DR se mostra consonante com as inúmeras discussões que veem sendo travadas em diversos campos sociais especialmente o educativo. É portanto atraente, entusiasmante, mas a pouca objetividade aliada ao processo superficial da análise nas conferências permite que se efetive um discurso que não dispõe concretamente sobre as ações.

O cuidado que aponto como necessário, no que diz respeito à qualidade está diretamente ligado às referências dessa qualidade. Que qualidade buscamos? Quais os interesses e os beneficiários dessa qualidade? Portanto, qualidade de quê? Para quê? Para quem? Por quê? Enfim, para que perspectiva social essa educação terá qualidade é a principal dúvida que a leitura suscitou.

Finalmente chego ao eixo IV sobre o qual me debrucei mais demoradamente. Foi, como disse acima, para esse eixo que fui inscrita pela escola em que trabalho em Niterói, portanto minha participação nas discussões sobre esse eixo ocorreram dentro da dinâmica da Conferência Municipal de Educação de Niterói e foi a fonte das inquietações que provocaram essa narrativa.

O eixo IV que trata da 'Formação e Valorização dos Profissionais da Educação' como não poderia deixar de ser, é, entre os três que pude analisar, provavelmente o mais conflituoso. Vivendo em tempos em que a palavra de ordem é a flexibilização dos conceitos capitalistas desse modelo atual do neoliberalismo, tratar das questões que envolvem o trabalho na educação, a formação desse trabalhador e a garantia de seus direitos não seria mesmo muito simples.

Assim, o que se vê de saída, nos parágrafos 148, 149 e 150 quando li o documento onde se propõe a definir e diferenciar profissionais e trabalhadores da educação, como conceitos próximos, mas não sinônimos, fez nascer em mim uma defesa muito contundente pelo segundo e o cuidado com o primeiro.

Optei por transcrever os três parágrafos na íntegra por considerá-los fundamentais em uma reflexão mais instrumentalizada:

148-Vale distinguir, nessa abrangência, a conceituação dos termos trabalhadores e profissionais da educação, por vezes considerados como sinônimos. O termo trabalhadores da educação se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos trabalhadores. Assim, refere-se ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam no campo da educação

149-Sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos aqueles que atuam na educação, surge o termo profissionais da educação, que são, em última instância, trabalhadores da educação, mas que não obrigatoriamente e sustentam na perspectiva teórica de classes sociais

150-Portanto, dada a maior disseminação do segundo termo, o presente documento usará o de profissionais da educação ao se referir aos professores, especialistas e funcionários de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino. Vale notar, ainda, que, no contexto dos profissionais da educação, são classificados como profissionais do magistério os docentes que atuam diretamente no ensino e que devem ser habilitados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional.

Nos parágrafos 148 e 149 o documento retrata a diferença básica entre os termos trabalhadores e profissionais, sendo o primeiro definido como um termo pautado na perspectiva teórica de classes sociais e o segundo como um termo que abrange os trabalhadores mas que não está restrito à perspectiva da sociedade de classe.

Por fim, o terceiro parágrafo opta pelo segundo termo, justificando tal opção como de *maior disseminação*<sup>31</sup>. Ora, o que me parece é que a escolha de um termo que descaracteriza os profissionais como categoria, que exatamente por estar pautada na perspectiva teórica de classes sociais, se organiza como tal para lutar por direitos, avanços e assim encontrar condições menos desfavoráveis, apenas por ser um termo mais utilizado é, no mínimo, leviana.

Mais uma vez refletindo sobre as palavras de Kuenzer que nos diz que há um novo regime de acumulação do capital, a acumulação flexível, *que já levar a novas relações entre economia e Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização* (2007, p.:1158) é que encontro as razões não assumidas no documento, mas que explicam opções como essa de forma muito mais consistente.

Essa constatação traz, até certo ponto, uma sensação de desânimo com relação ao restante do conteúdo do eixo IV, no entanto, o governo se compromete em superar ações emergenciais de formação de professores. Traz importantes indicativos de estruturação do trabalho das escolas, contemplando históricas reivindicações de educadores, como número máximo de alunos por turma, implementação de Planos de Cargos e Salários com equiparação entre os sistemas e as regiões do território nacional.

---

<sup>31</sup> Grifo meu.

De forma geral a avaliação que faço das propostas do eixo IV é de que representam, até certo ponto, alguns dos interesses sociais de um projeto de política pública de educação, mas deixa margem para uma orquestração dos interesses econômicos vigentes. Confirma-se dessa forma uma crítica que Oliveira apontava em 2007 de que a *configuração dos sistemas educativos é alterada nos seus aspectos físicos e organizacionais, sob critérios de produtividade e excelência, (...) expressando uma regulação que(...) encontra-se fortemente ancorada no mercado*(p.:357)

Assim é também a avaliação que faço de todo o processo, seja do documento-referência, seja da dinâmica das conferências regionais, seja das propostas de organização para a Conferência Nacional de Educação. Acredito na sua importância, defendendo sua possibilidade para cunhar um novo direcionamento da realidade educacional . Entretanto, mantenho abertos os olhos e ouvidos, conservando uma malícia necessária, resultante tanto da larga experiência como do aprofundamento teórico de uma professora - profissional, mas trabalhadora - que faz das bases de seu cotidiano o campo de pesquisa.

Descobriu nessa longa narrativa meus motivos para afirmar-me trabalhadora da Educação? Acredito que sim. Percebeu também que estão preparando bombas cada vez mais sofisticadas, daquelas que só destroem organismos vivos sem atingir prédios e estruturas. Bomba de nêutrons.”

Assim é a vida, como a vemos no cotidiano da escola, eternamente tomando cuidado com os muitos estilhaços das bombas que são lançadas sobre ela.

## Considerações Finais

*Eu insisto em cantar  
Diferente do que ouvi  
Seja como for recomeçar  
Nada há, mais há de vir  
Me disseram que sonhar  
Era ingênuo, é daí?  
Nossa geração não quer sonhar  
Pois que sonhe, a que há de vir  
Eu preciso é te provar  
Que ainda sou o mesmo menino  
Que não dorme a planejar, travessuras  
E fez do som da tua risada um hino*

*(Travessuras - Oswaldo Montenegro)*

Me deixei acompanhar pelo menestrel desde o início dessa minha dissertação. Trago-o de volta com essas palavras que, de alguma maneira, resumem o momento crucial em que me encontro. É hora de finalizar a pesquisa, é o momento de “colocar o ponto final” como bem esclareceu um companheiro já citado neste texto. Diante das crônicas que escrevi, no entanto, sinto-me como se o percurso trilhado fosse fruto da insistência ingênua dos sonhadores.

Muito menos me encontro, nesse momento, como talvez esperasse, realizada pelo término de uma pesquisa. Sempre soube, como diversas vezes mencionei ao longo desse texto, da incompletude preeminente das pesquisas com/no/do cotidiano. Entretanto, somente agora é que pude sentir “na pele” o incômodo dessa incompletude. Somente diante das inúmeras discussões que ficaram por ser feitas, percebo o quanto *há por vir*.

Então, acalmo a ansiedade e entendo que está aí a magia da pesquisa narrativa. Volto ao texto e “enxergo” seu potencial, vejo lições que já havia encontrado, sabendo que há lições que ainda não consegui captar, mas que sei: estão lá. E assim, aceito entregar meu texto ao leitor/leitora e deixar que ele/ela se apropriem de seus sentidos, tornando concreta a razão da escrita de uma pesquisa.

Se no princípio dessa jornada desejei *fazer barulho e rasgar a noite*, chego ao seu final acreditando, mais do que nunca, nos *sonhos ingênuos* daqueles que acreditam na pessoa comum, que sabem-na forte e capaz. E encontrei tantos autores e autoras que trazem essa confiança de forma evidente, que não me sinto

nem ingênua, nem só. Não *canto diferente do que ouvi* sozinha, há muitos e muitas que já o fazem. Acho afinal, que em minha geração muitos são os que querem e sabem sonhar.

A trajetória dessa pesquisa foi traçada de forma nada linear, é preciso que eu diga. Foi um movimento algumas vezes prazeroso, outras nem tanto e, por vezes muito doloroso, isso sim. Mas como me lembra Fernando Pessoa (1934) quando pergunta no poema “Mar Português”: *Valeu a pena?* Ele mesmo responde: *Tudo vale a pena se a alma não é pequena*. Acredito que assim sejam, na verdade, a maioria dos percursos de pesquisa.

Se a trajetória foi tão conturbada, o que dizer das crônicas que compõem essa dissertação? As narrativas das crônicas que trouxe no texto da dissertação foram escritas e reescritas. Algumas vezes me pareciam importantes, a seguir já não inspiravam tanta confiança. Briguei com minhas escritas e fiquei um bom tempo longe delas.

Quis desistir, esmorecendo dia após dia. E então, voltei. Não que eu tenha feito as pazes, não foi isso. Foi um senso de responsabilidade associado à confiança que tantas e tantos companheiros depositaram em mim. Me lembrei do compromisso assumido com o grupo do Mestrado, com minha (ou minhas) orientadora(s). Com colegas professoras e professores, alunas e alunos, enfim com a comunidade da escola básica de onde vim pesquisar e para onde estou voltando. Sabia que devia devolver-lhes um texto que pudesse contribuir para que nós, na escola, aprendamos a nos dar valor. Pouco a pouco fui me renovando, fui me reapropriando da pesquisa. Voltei a me reconhecer nela, ao menos um pouco.

Também não dormi, como Oswald Montenegro em sua canção, mas não foi *a planejar travessuras*, foi tentando encontrar uma forma de fazer minha proposta de escrita ser aceita e legitimada.

Foi quando se deu um encontro/reencontro com os/as autores/autoras que falei antes. Se com Geraldi e Oliveira (2008) compreendi que as narrativas podem ser uma forma privilegiada de expressar as pesquisas que se desenvolvem no/com o cotidiano e que não se comportam sob o modelo da pesquisa positivista. Com Pais(2003) confirmei um caminho metodológico, que tem na pergunta, um forte elemento de investigação já que *a própria natureza do acto de perguntar (...) abre-nos caminho a possíveis respostas* (2003, p.33). Por essa razão desejei fazer as

considerações finais da minha dissertação a partir de questionamentos que me fiz no momento em que era chegada a hora de encerrar a pesquisa, ao menos a pesquisa que apresentei *como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.*

Algumas crônicas que compõem esse texto revelam lições que foram fundamentais para mim nos momentos da pesquisa. Elas trazem o movimento do estudo, a busca pelo aprofundamento teórico de quem buscava o diálogo entre o fazer e o compreender a vida cotidiana. Eu narrei, através delas, as experiências vividas no trajeto da investigação, (re)inventei maneiras de estudar, (re)criei metodologias (caminhos) para aprofundar, através da leitura teórica, as reflexões que já fazia acerca do cotidiano da escola, ou escolas que são o meu campo de trabalho e, por acreditar na pesquisa da/na prática, meu campo de pesquisa.

Com essas crônicas torno visíveis os referenciais que apoiaram a investigação em si. Foi através da escrita de cada uma que narrei o caminho tomado na pesquisa. A linguagem usada para escrevê-las, muitas vezes no entanto, bem mais do que eu desejaria, acabou ficando muito aproximada da escrita acadêmica tradicional. Embora não tenham sido escritas no início da pesquisa como se representassem *a priori*, necessários ao começo da pesquisa, acabam aparecendo no começo do texto.

Por que motivo aconteceu essa organização? Provavelmente por que eu ainda não tenha conseguido vencer a concepção linear de que a teoria vem antes da prática, (mas pelo menos começo a me dar conta dessa fragilidade) ainda bem que aceito a incompletude da pesquisa e abro uma nova possibilidade de reflexão. A verdadeira trajetória da escrita dessas crônicas é completamente diferente da ordem em que aparecem aqui. Algumas escrevi logo após o momento da Qualificação, numa tentativa de responder aos indicativos que vieram da Banca. É o caso de **Lentes – O cotidiano a partir de Certeau**, por exemplo. Ela foi escrita quando precisei concretizar as aprendizagens que carregava comigo sobre os conceitos do autor.

**Diálogo Imaginado** é outro exemplo desse momento pós Qualificação, no entanto, acredito que essa carregue um pouco mais da linguagem literária. Nela as concepções teóricas precisam ser garimpadas nas falas dois dois autores que

“convidei” ao diálogo. Penso que torna o exercício muito mais divertido e proveitoso ao mesmo tempo. Assim é também **Momentos diários entre as Obras Escolhidas de Walter Benjamin**, porém é preciso dizer que essa foi a última crônica a ser escrita e foi fundamental para, como disse no próprio texto, recolocar a escrita nos trilhos. Foi na verdade, a partir da sua elaboração que reencontrei a confiança no trabalho que havia proposto.

Já a crônica **A Presença do Pensamento Complexo de Edgar Morin em uma Pesquisa com Narrativas (Auto) Biográficas**, escrevi diante do desafio lançado pela orientação da pesquisa que afirmou que, como eu entendi suas palavras, eu citava o pensamento complexo mas não exprimia complexidade nas narrativas que trazia. Escrever esse texto foi muito importante para que eu pudesse elaborar melhor minha compreensão sobre o pensamento complexo de Morin. Apesar da linguagem menos literária a recorrência à narrativa é perceptível, acredito.

**Sobre trabalhar com a ideia de lições** não foi escrita inicialmente como uma crônica, fazia parte de um conjunto de textos que, acabei reconhecendo, estabelecia uma dicotomia entre empiria e teoria que, em verdade, eu nunca defendi. Foi um exercício muito trabalhoso reescrevê-la sob uma linguagem mais literária (nem sei se ficou muito boa), mas eu senti a necessidade de manter as reflexões que fiz sobre as concepções de lições com a qual estava trabalhando, então recontei a história da pesquisa sobre o que seriam lições.

As três crônicas seguintes, são o resultado de inúmeras tentativas de escrever crônicas que fossem academicamente aceitas, como expressão de uma Dissertação de Mestrado. Com elas busquei apresentar as histórias cotidianas, presentes na memória, guardando, sempre que possível, a linguagem própria da crônica, nas características que escolhi não abrir mão, como o humor, a poesia, o diálogo com o leitor, as referências ao senso comum.

Essas crônicas reúnem histórias que se relacionam sob um único tema. Essa característica foi desenvolvida, como disse, como uma maneira de narrar a pesquisa que, ao mesmo tempo evidenciasse, de alguma forma, as reflexões sobre suas lições.

A prática pedagógica cotidiana vista sob um olhar que buscava sempre alcançar a positividade nesse/desse fazer cotidiano é a tônica de **Momentos**

**Felizes: alguns fragmentos da prática cotidiana.** Considero a questão que levanto com esse texto, uma das mais significativas do meu movimento de pesquisa. Com ela assumo um certo compromisso que tem no conjunto da obra de Paulo Freire a motriz motivadora. São as histórias dessa crônica àquelas que desejo contar, perpetuar, tornar visíveis. Por que? Por acreditar no compromisso que assumi nas considerações iniciais da dissertação de *que a escola seja, antes de tudo, um ambiente que acolhe e transforma sujeitos e sociedades*. E, principalmente por que eles, os momentos felizes, são reais!

**Avaliação escolar em sete episódios**, que traz um conjunto de histórias que conheci e contei em um encontro sobre avaliação, é uma crônica que não planejei escrever quando elaborei o projeto de pesquisa. A avaliação é uma questão muito discutida nas esferas intra e extraescolar, no entanto, nunca foi uma questão inquietante para mim, ao menos que eu soubesse. Escrever essas histórias foi, portanto, uma espécie de provocação que acabei me fazendo e que foi muito enriquecedora também. Foi como um caminho que estava escondido por vegetação que eu descobri e o qual posso tomar para caminhar. Ou não.

A última crônica que aparece nesse trabalho tem duas características que a aproximam de outras aqui apresentadas. Ela também não foi escrita inicialmente como uma crônica, mas narra uma experiência que foi para mim transformadora. Quando decidi tornar o texto que havia escrito para uma disciplina do mestrado, o fiz porque estabeleci uma conexão entre o que havia escrito e algumas histórias do universo das políticas públicas que habitavam minha memória. Além disso, nunca tinha me dado conta, antes do movimento que deu origem ao texto original, sobre o quanto as questões relativas às políticas públicas me inquietavam. Foi como se deu a escrita de **Estilhaços: os bombardeios das políticas públicas**.

Por que motivo escolhi contar todo esse percurso de escrita das crônicas da minha dissertação? Porque resolvi dar mais atenção a um dos “conselhos” aprendidos em **Momentos diários entre as Obras Escolhidas de Walter Benjamin** do que a outro. Quis alcançar a sabedoria que veio no terceiro dia de exercício:

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e o agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela

ingressou. (BENJAMIN, 1987, p. 167)

Mais que guardar a “pureza” da obra como aprendi logo no primeiro dia:

Mas esse sofrimento estava destinado a encontrar seu lugar no grande processo da obra, graças a um furor sem desejos e sem remorsos. Pela segunda vez, ergueu-se um andaime como o de Miguel Ângelo, sobre o qual o artista, com a cabeça inclinada, pintava a criação do mundo no teto da capela Sistina: o leito de enfermo, no qual Marcel Proust cobriu com sua letra as incontáveis páginas que ele dedicou à criação do seu microcosmo (idem p. 49)

Contando assim, a trajetória da escrita da pesquisa, ainda que de forma resumida, espero ter conseguido tornar mais evidentes os caminhos e tropeços, idas e vindas que caracterizam a *história da obra*. E que podem, como acredito, fazer saltar aos olhos do leitor/leitora toda magnitude do “conselho-questão” recebido no sexto dia:

Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria - a vida humana - não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único? (idem, p. 221)

Ele ajuda a pensar o trabalho do narrador, como o trabalho do artesão, como alguém que, necessariamente, trabalha com detalhes, tecendo e desmanchando a narrativa para de novo tecer. Assim, acreditando que a resposta à questão seja positiva, consigo aceitar como legítimo o meu caminho, de ir reunindo escritos, escrevendo de novo, costurando sentidos.

Minha dissertação já foi chamada de “colcha de retalhos” mais de uma vez. Sob uma perspectiva positiva que a afirmava um conjunto de histórias que se entrelaçavam, mas também numa avaliação que entendi-a meio recortada demais, parecendo que as partes não combinavam entre si.

Assumo, então, a dissertação como essa “colcha de retalhos”. Por que não? Ela realmente foi construída por diversos escritos, por histórias que só se relacionam porque eu as entrelacei. Sua completude não pertence ao texto escrito apenas, ao contrário, só será possível sob o olhar de quem a tomar para a leitura, pensando sobre suas histórias. Assim como é quando nos propomos a investigar o/com o cotidiano e que carece, para tentar compreendê-lo que tomemos *um trotar que não perde nada correndo embora riscos de se perder no nada* (PAIS, 2008, p.34), e que, apesar disso, não esmorece e continua a *afirmar uma concepção de pesquisa que vê a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação*

*instrumentos de investigação* (ARAÚJO E PEREZ, 2006. p.468) que possibilita *questionar verdades estabelecidas, desnaturalizar práticas banais, problematizar as ações cotidianas* (idem). Com reflexões como essas compus minha “colcha de retalhos”.

Posso finalmente afirmar alguma potencialidade formadora da pesquisa que realizei. Ao menos sob a perspectiva da formação pessoal. Além disso, a partilha das histórias que narrei nesse texto, acredito sejam, uma contribuição com a formação de outros e outras que venham a se valer da pesquisa narrativa no/do/com o cotidiano, reunindo assim duas concepções de apreensão dos saberes vagabundos da pessoa comum, como aprendi com Certeau (2008) e Pais (2008).

Como uma professora que se assume pesquisadora da sua prática (Garcia, 2002) aceito e recebo a incompletude (in)conclusiva desse trabalho como uma possibilidade a mais de pesquisa. Vou “aprendendo a ser professora” nesse e com esse movimento que acredita que:

A profissionalidade não vem [...] como pacote ou conjunto de competências previamente estabelecidas, mas a partir de um intenso movimento individual e colectivo de viver e dizer o trabalho docente quotidiano, de narrá-lo na densidade de suas contradições. Também não vem de forma individualizada, como autonomia [...] mas [n]a vivência colectiva da educação [que] vai dando o tom dos caminhos que serão trilhados (BRAGANÇA, 2008, p.44)

As histórias terminam onde começam novas histórias, e de novo, e de novo, e de novo...

## Refêrencias

AGEBAILE, E. Na “chapa quente”: implicações contemporâneas entre reestruturação da política social, mutações na esfera escolar e formação docente -VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA – Buenos Aires, 3, 4 e 5 DE Julho de 2008

ALVES, N. Sobre Movimentos das Pesquisas no/do/com os cotidianos. **Revista TEIAS**: RJ, ano 4, nº 7-8, p. 01-08, jan/dez 2003

\_\_\_\_\_. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** ANPED RJ, nº 23 p. 62-74, maio/jun/jul/ago. 2003

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In.: OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008, p. 13-38

\_\_\_\_\_ e GARCIA, R.L. Conversa sobre Pesquisa In. Esteban M T e Zaccur, E **Professora-Pesquisadora**: Uma práxis em Construção. 1ª ed. RJ: DP&A, 2002. p. 116-124

ARAÚJO, M. S., MORAIS, J. F. S., PRADO, G. V. T. Processos de (auto)formação Docente no Cotidiano da Escola: horizontes de possibilidades. In.: IV ENCUESTRO IBEROAMERICANO DE COLECTIVOS ESCOLARES Y REDES DE MAESTRAS Y MAESTROS QUE HACEN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DESDE LA ESCUELA. Texto Mimeo: RJ, 2011.

\_\_\_\_\_ e Perez, C. L. V. Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Dez 2006, vol.11, no.33, p.461-469.

BACK, R. **Ilusões**: As Aventuras de um Messias Indeciso. 14ª ed. RJ: Record, 1980

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12º ed. SP: HUCITEC, 2006

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**: Magia e Técnica, Arte e Política. 3ª ed. SP: Ed. Brasiliense, 1987

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas II**: Rua de Mão Única, 5ª ed. SP: Ed. Brasiliense. 1995

BERNAL, C.C. **O conceito de autoria em Walter Benjamin**. Cadernos Walter Benjamin, caderno 01, 2008 disponível em: <http://www.gewebe.com.br>

BONDIÁ, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de História da Educação. p.: 20-28. São Paulo, n. 19, jan./fev./mar. 2002

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e máscaras.** 4ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de Vida e Formação de Professores/as:** Diálogos entre Brasil e Portugal. Tese de Doutorado. Universidade de Évora. Évora, 2009

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Diário Oficial da União – 23/12/1996, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras Providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União – 10/01/2001, 2001

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura – **CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação** – Brasília, DF: 2008.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura – PDE: **O Plano de Desenvolvimento da Educação RAZÕES, PRINCÍPIOS E PROGRAMAS** – Brasília, DF: 2009

CERTEAU, M. **A Escrita da História.** 1º ed. RJ: Ed. Forense Universitária. 1982

\_\_\_\_\_. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer.** 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

CINELLI, M. L. S. V. **Teatro de Ações:** arqueologia dos estudos nos dias com os cotidianos Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ, 2007

CRUZ, R. S. **Walter Benjamin: O Valor da Narração e o Papel do Justo.** Dissertação de Mestrado em Filosofia. Faculdade de Filosofia - Universidade Federal da Bahia: BA. 2007

DRAIBE, S. M.. As políticas sociais e o neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas - **Revista da USP** p. 86-101 – Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6650658/As-Políticas-Sociais-e-o-Neoliberalismo>

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar.** 2.ed. RJ: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra ?** : reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. RJ: DP&A, 2002

\_\_\_\_\_. **Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar.** Artigo produzido a partir de pesquisa: A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos, realizada com financiamento do CNPq e da FAPERJ RJ, 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/16599/1/AVALIACAO-NO-COTIDIANO->

[ESCOLAR/pagina1.html#ixzz1F4sPMfB3](#)

FERRAÇO, C. E. – Os sujeitos das escolas e seus fazeressaberes. In.: GARCIA, R L e ZACCUR E (orgs.) **Cotidiano e diferentes saberes**. 1ª ed. RJ: DP&A,, 2006. p.73-95

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1ª ed. SP: Ed. Terra e Paz. 1997.

\_\_\_\_\_. Educação: o sonho possível In.: BRANDÃO, C.R. (org.) **O Educador**: vida e morte. RJ: Graal, 1982. p.: 89-101

\_\_\_\_\_. A Escola . **Revista Nova escola**, São Paulo, n.163 p. 14, jun./jul. 2003

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e tecnológica com a Universalização da Educação Básica - **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, nº 100 – Especial, p.:1129-1152, out.2007.

GALVÃO, C. Ciência na Literatura e Literatura na Ciência. **Revista Intracções**, p. 32-51 ano 1, nº 3, Lisboa, 2006

GARCIA, R. L. Entrevista: Guadalupe Terezinha Bertussi e o Anuário da Educação do México. **Revista Brasileira de Educação ANPED**. SP p. 156-176nº 25 p. Jan /Fev /Mar /Abr. 2004

GASSET, O. A Pedagogia da Contaminação In.: **Mision de la Universidad**. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/ortega/ped-cont.htm>

GERALDI, J. W e OLIVEIRA, I. B. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In.: OLIVEIRA, I B (org.) **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. RJ: DP&A, 1010. p. 13-28

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário In.: **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. 1º ed. SP: Companhia das Letras, 1990. p143-179

KUENZER, A. Z. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: O Discurso da Flexibilização Justifica a inclusão Excludente – **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, nº 100 – Especial, p.:1153-1178, out.2007.

MACHADO, A. M. **História meio ao contrário**. 9ª ed. SP: Ática, 1987.

MENEGAÇO, R. C. C. **Lições das descontinuidades**: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2004.

MORAIS, J. F. S. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. **Revista**

TEIAS RJ: ano 2, nº 4, jul/dez 2001

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo** . 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990

\_\_\_\_\_. Conferência de Abertura do SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, realizado no SESC Vila Mariana SP: agosto/2002.

\_\_\_\_\_. **O Método** v.4: As Ideias. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002

\_\_\_\_\_. **Para navegar no século XXI/21**: tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre, RS: Sulina, 2003

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**. repensar a reforma e reformar o pensamento. RJ: Bertrand Brasil, 2009

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. SP: PUC-SP. Nº 10,p. 09-28, 1993.

NÓVOA, A. Regresso dos Professores. – CONFERÊNCIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA - Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 2007

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a Reestruturação do Trabalho Docente: Reflexões sobre o Contexto Latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007

PADILHA, P. R. Uma escola mais bela, alegre e prazerosa. In.: FREIRE L, GADOTTI M e GOMEZ M . **Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras**: experiencias que se completan 2003, p.83-92

PAIS, J. M. **Vida Cotidiana**: enigmas e revelações. SP: Cortez, 2003

PRATA, M. Minhas Tese. In.: **Minhas Tudo**. 1ª ed. RJ: Objetiva, 2001, p. 52-55

PÉREZ, C. L. V. Imagens Caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras - II SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA: IMAGENS E CIDADANIA. R J, Brasil - 2003

QUEIRÓS, B. C. **Manifesto por um Brasil Literário**. Movimento por um Brasil Literário RJ, 2009. Disponível em: <http://www.brasilliterario.org.br/manifesto.php>

QUEIROZ, R. Os dois bonitos e os dois feios. In.: SANTOS, J F. **As Cem Melhores Crônicas Brasileiras**: Antologia. 1ª ed. RJ: Objetiva, 2007. p. 120-125

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2ª ed. SP: Ed. Autêntica. 2007

RIBEIRO, L. C. Q. e KOSLINSKI, M C. . A qualidade das escolas nas metrópoles. **Le Monde Diplomatique Brasil**, p. 20 - 21, 01 abr. 2009.

RODRIGUES, N. **Lições do Príncipe e outras Lições**. 6ª ed. SP: Ed. Cortez., 1985

SÁ, J. **A Crônica**. 1ª ed. SP: Ática , 2008

SABINO, F. A Última Crônica. In.: SANTOS, J F. **As Cem Melhores Crônicas Brasileiras**: Antologia. 1ª ed. RJ: Objetiva, 2007, p. 188-189

SANTOS, B. S. **Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna**. 4ª ed. RJ: Graal,1989

SANTOS, J. F. **As Cem Melhores Crônicas Brasileiras**: Antologia. 1ª ed. RJ: Objetiva, 2007

SCHNETZLER, R. P. Prefácio, In.: , FIORENTINI, D *et al* - Cartografias do Trabalho Docente; Professor(a)-Pesquisador(a) 1ª ed. SP: Mercado das Letras, 2001. p.7-9

SGARBI, P. O valor da nota conceito de participação: currículo avaliação na brincadeira de ser deus. In: **Reunião Anual da Anped**, 29, 2006, Caxambu. MG: ANPED (CDROM), 2006.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 1ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1977