



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Mariza Soares de Oliveira

**Entre os movimentos instituídos e instintivos de formação docente: tensões
do/no cotidiano escolar.**

São Gonçalo
2012

Mariza Soares de Oliveira

Entre os movimentos instituídos e instintivos de formação docente: tensões do/no cotidiano escolar.

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança

São Gonçalo

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

O48
TESE Oliveira, Mariza Soares de.
Entre os movimentos instituídos e instintivos de formação docente: tensões do/no cotidiano escolar / Mariza Soares de Oliveira. – 2012. 200f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Inês Ferreira de Souza Bragança.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Formação continuada de professores – Teses. 2. Professores – Narrativas pessoais – Teses. 3. Cotidiano escolar – Teses. I. Bragança, Inês Ferreira de Souza. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 371.14

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Mariza Soares de Oliveira

Entre os movimentos instituídos e instintivos de formação docente: tensões do/no cotidiano escolar.

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

Aprovada em 26 de março de 2012.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia

São Gonçalo

2012

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa-formação a professores e professoras que diariamente (re)escrevem a história da profissão docente.

AGRADECIMENTOS

Quando recebi um telefonema, há dois anos, dei um grito. Assustado, o menino, sentado ao meu lado no ônibus, logo tratou de recorrer ao seu fone de ouvido, enquanto uma senhora, baixinho, disse-me ao pé do ouvido: “Minha filha, sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”.

Naquela época eu não podia imaginar o que seria viver o sonho do Mestrado, mas, hoje escrevendo esse agradecimento veio-me a lembrança daquele pequeno instante, das pessoas que comigo sonharam essa realidade. A cada rabisco na tentativa de colorir as páginas dessa dissertação, agradei por ter tido a chance de encontrar ao longo da minha história, pessoas como estas que agradeço imensamente:

À *Maria* e ao *Olavo*, mãe e pai. Fortalezas que me ensinam diariamente a importância do movimento, do valor ao trabalho, de um amor praticado.

A *Rodrigo*, cúmplice em tantos momentos da pesquisa. Por compartilhar dilemas que a escrita produz acrescentando a elas perguntas tão simples, tão complexas. Com elas aprendo que mais importante que pensar é buscar aquilo que nos força a pensar. “Meu melhor amigo é o meu amor...”.

À *Inês Bragança*, presente embrulhado de orientadora, amiga em forma de professora. Por me ensinar a importância da escuta sensível em tudo que desejamos construir. Obrigada pela oportunidade de (com) partilharmos nossa paixão em comum: a escrita da vida.

À *Suzana* e nossas conversas intermináveis. Com você aprendo/pratico a força da partilha, da amizade, do afeto. Obrigada pelo apoio incondicional. “Nossa sintonia é Surreal!”

À *Helena Fontoura*, pela sua humana docência, por suas doses constantes de humildade, sorriso aberto, por cada aposta (diária) na vida. És o nosso girassol!

A *Elizeu Clementino de Souza* pela gentileza de compor a banca examinadora e por suas contribuições valorosas à pesquisa.

A toda a equipe do projeto *Egressos* pelos diálogos tecidos, experiências compartilhadas. “Nossas manhãs de sábado nunca mais serão as mesmas...”.

Ao grupo de *orientação coletiva*, em especial à *Hélida*, à *Simone*, à incrível dupla *Deylla e Daniela* e às professoras *Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes* e *Mairce da Silva Araújo*. Apreendo com vocês a importância da disciplina, do rigor, de uma escrita (sempre) inconformada. Obrigada pelas leituras e estudos partilhados, por me fazerem enxergar lacunas e possibilidades na pesquisa, a presença de vocês em minha escrita é valiosa.

Ao grupo do mestrado, em especial a minha mãezita *Chalita* por seu carinho e vibrações positivas. Ao *Tiago*, meu companheiro de viagens e interlocuções teóricas. E aos meus queridos amigos: *Renato e Rejane* por compartilharem os sentimentos de amizade, parceria, humanidade. “Tu és eternamente responsável por aquilo que cativas!”¹

A *CAPES*, pelo apoio financeiro para a realização dessa pesquisa.

Ao *Marquinhos*, por sua disponibilidade e simplicidade ao lidar com questões burocráticas na secretaria da Pós-graduação da FFP/UERJ.

A toda a equipe da escola *Margarida* pelo acolhimento, ensinamentos e partilha de histórias de escolas públicas que acreditamos e lutamos como possíveis.

Vocês são partes de mim...

¹ *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

Tome o leitor as páginas seguintes como desafio e convite. Viaje segundo um seu projeto próprio, dê mínimos ouvidos a facilidade dos itinerários cômodos e de rastro pisado, aceite enganar-se na estrada e voltar atrás, ou pelo contrário, persevere até encontrar saídas desacostumadas para o mundo. Não terá viagem. E, se lho pedir a sensibilidade, registre por sua vez o que viu e sentiu, o que disse e ouviu dizer. A felicidade, fique o leitor sabendo, tem muitos rostos. Viajar é, provavelmente, um deles. Entregue as suas flores a quem saiba cuidar delas, e comece. Nenhuma viagem é definitiva.

José Saramago

RESUMO

OLIVEIRA, Mariza Soares de. *Entre os movimentos instituídos e instituintes de formação docente: tensões do/no cotidiano escolar.* 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

A temática da formação contínua de professores/as tem sido recorrente não apenas nos debates e estudos produzidos no âmbito educativo, mas, sobretudo, no aumento considerável de propostas instituídas em nível nacional e internacional. Paralelamente a estas contribuições, considerando a polifonia de sentidos que engendram discussões políticas, filosóficas e sociais e denuncia a complexidade no estudo dos processos de formação docente, a presente pesquisa dirigiu um olhar para o cotidiano escolar orientando-se em torno da seguinte questão: a partilha de experiências entre professores/as sobre seus percursos formativos pode possibilitar o diálogo entre práticas instituídas e movimentos instituintes de formação? Assim, busquei compreender como os/as professores/as vivem a tensão entre o instituído e instituinte que atravessa o cotidiano da escola e ainda, que implicações essa partilha de experiências pode trazer para o seu processo de (trans) formação docente. Para tanto, esta pesquisa, de cunho qualitativo, pautou-se na construção de um diálogo entre o aporte (auto) biográfico e os estudos nos/dos/com os cotidianos das escolas, em um entrecruzamento de diversas fontes de análise. O caminho trilhado incluiu a realização de entrevistas biográficas, conversas com os/as professores/as nos diversos espaços de encontro docente, realização de encontros coletivos com os/as professores/as na escola e o registro no livro da vida. Busquei dirigir diferentes olhares para processos formativos, tomando como perspectiva central a pesquisa-formação alicerçada em experiências significativas que produzem conscientização dos processos de formação vividos pelos sujeitos aprendentes. As coparticipantes deste estudo são professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal da rede de São Gonçalo, tomando como base para a análise das fontes, um subgrupo composto por três professoras. Como análises e partes dos resultados, a presente pesquisa apontou-me a relação indissociável e de extrema complexidade que envolve o diálogo entre o instituído e instituinte na escola, bem como a necessidade de atentarmos para as condições de trabalho dos/as professores/as e para as diversas temporalidades de sua formação docente, que não se limitam aos tempos instituídos de formação, mas, vão ao encontro de outros sincronizadores de tempo, considerando os sentidos e usos da formação sob a ótica docente.

Palavras-chave: Formação continuada de professores/as. Movimentos instituídos e instituintes de formação. Narrativas de formação. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

The theme of continuing teacher education has been recurring not only in the debates and studies produced in the area of education, but especially in the significant increase of instituted proposals in the national and international levels. Alongside these contributions, and taking into account the polyphony of meanings that engender political, philosophical and social discussions and denounce the complexity in the study of teacher education processes, this research aimed at the daily school routine and is guided by the following question: can experience sharing about teachers' educational paths make a dialog between educational instituted practices and instituting movements possible? Thus, I sought to understand how teachers experience the tension between the instituted and the instituting movements that crosses the daily school routine and, further, what implications experience sharing can bring to their teacher education (or transformation) process. For this purpose, this research, which has a qualitative character, was guided by the construction of a dialog between the (auto)biographical contributions and the studies at/of the daily school routines, in an intercrossing of several sources of analysis. The path followed included doing biographical interviews, talking to teachers in several spaces where they met, organizing collective meetings with teachers at the school and registering with the book of life. I aimed to see the teacher education processes from different points of view, taking the research-education based on meaningful experiences that produce awareness of the teacher education processes experienced by the learners as the central perspective. The co-participants in this study are teachers working in the initial grades of elementary school in a public school in the city of São Gonçalo, and the basis to analyze the sources was a subgroup composed of three teachers. As analyzes and parts of the results, this research pointed out the inseparable and highly complex relationship involving the dialog between the instituted and instituting movements at school, as well as the necessity to look at the teachers' work conditions and the several temporalities of their teacher education, that are not limited to the instituted times of education but meet other time synchronizers, considering the meanings and uses of the teacher education.

Keywords: Continuing teacher education. Instituted and instituting movements of teacher education. Narratives of teacher education. Daily school routine.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Tartarugas em busca do mar.....	28
Figura 2 -	Movimento da pesquisa exploratória.....	75
Gráfico 1 -	Estimativa da formação inicial do grupo.....	81
Gráfico 2 -	Estimativa das áreas de formação do grupo.....	81
Gráfico 3 -	Estimativa do turno de trabalho do grupo.....	82
Fotografia 1 -	Primeiro encontro coletivo: contando sua história através dos objetos biográficos.....	122
Fotografia 2 -	Segundo encontro coletivo: que gente mora dentro da gente?.....	128
Fotografia 3 -	Beleza Negra nos anos de 2008 e 2011.....	158
Fotografia 4 -	A flor e o entulho.....	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASIHVIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDCPS	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CIDAN	Centro de Informação e Documentação do Artista Negro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (auto) biográfica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPDE	Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação
CREFECON	Centro de Referência em Educação e Formação Continuada
EAD	Educação à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FORUNDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEDOMGE-FEUSP	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEPIC	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPDESG	Instituto de Pesquisas, Estudos e Desenvolvimento Gonçalense

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDESTRADO	Rede de Estudos Sobre Trabalho Docente
SAEBE	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	OS PRIMEIROS AROMAS DE UMA PESQUISA SEM RECEITA ...	14
1	A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO	34
1.1	Formação docente: estados da arte, conceitos e perspectivas em confronto	37
1.2	Marcos legais da formação continuada no contexto pós LDB/1996	44
1.3	Entre políticas e práticas de formação continuada: polemizando as condições do trabalho docente	50
2	OS ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	59
2.1	O aporte (auto) biográfico: o intercâmbio entre pesquisa e formação	62
2.2	Pesquisando as escolas nas escolas: o estudo nos/dos/com os cotidianos das escolas	70
2.3	É caminhando que se faz o caminho: sobre as trilhas inventadas na/com a pesquisa	74
3	UM INSÓLITO MERGULHO NO CAMPO DE PESQUISA	89
3.1	São Gonçalo, muito prazer: contextualizando as especificidades do município	89
3.2	No campo das margaridas: do sobrevoo a caminhada	95
3.3	Entre perfumes e espinhos, a arte da conversa: semeando possibilidades de diálogo com os sujeitos da pesquisa	101
3.4	"Nenhum de nós é tão bom quanto todos juntos": (com)partilhando os encontros coletivos	119
4	AS AUTORAS/ATRIZES DE SI E AS SUAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: COMPONDO O CALEIDOSCÓPIO DA PESQUISA	130
4.1	Maria, Maria!	133
4.2	O mundo de Sofia	139
4.3	Shirley de Shirley (ponto)	144
4.4	O entrelaçamento das narrativas de formação	151
4.4.1	<u>Os sentidos de uma formação que continua...</u>	152
4.4.2	<u>O cotidiano enquanto espaço-tempo formativo</u>	163
4.4.3	<u>Professores/as na corda bamba: entre o instituído e o instituinte na escola</u>	171
5	HISTÓRIAS INFINDÁVEIS DE (TRANS) FORMAÇÃO, OU SOBRE AS SEMENTES LANÇADAS (...)	179
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICE A - Contrato de trabalho (individual)	195
	APÊNDICE B - Contrato de trabalho (coletivo)	196
	APÊNDICE C - Perfil biográfico	197

APÊNDICE D - Roteiro para as entrevistas biográficas	198
APÊNDICE E - Ficha técnica das entrevistas	199

OS PRIMEIROS AROMAS DE UMA PESQUISA SEM RECEITA...

Era uma vez um rei que chamava de seu todo poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse:- Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e me tens servido à mesa os pratos mais esplêndidos e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova de seu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinquenta anos, em minha mais tenra infância. [...] Então o cozinheiro disse: - Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois, na verdade, conheço o segredo da omelete de amoras e todos os ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sem dúvida, conheço o verso que se deve recitar ao bater os ovos e sei que o batedor feito de madeira de buxo deve ser sempre girado para a direita de modo que não nos tire, por fim, a recompensa de todo o esforço. Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois, como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro.

Walter Benjamin

Sim. Essa é minha torta de amoras! Contudo, por tratar-se de uma experiência única, assumo, como o fez o cozinheiro do rei, a impossibilidade de minha escrita trazer o gosto preciso dessa pesquisa. É você, caro/a leitor/a, que atribuirá sabor ao degustar essas páginas.

Não é à toa que inicio com a “omelete de amoras”, história bem antiga é verdade, mas, repleta de aromas que confesso terem me seduzido quase no final dessa dissertação. Por ela encantei-me desde então. Benjamin (1995) trouxe com essa história janelas para o pensamento. Com ela me coloquei a (re) pensar nos interstícios entre o desejo incessante por uma torta recheada de professores/as, untados/as na mesma forma, e os movimentos instituintes desses mesmos sujeitos que acrescentam ao longo da vida novos temperos à sua *formação*, sempre ímpar, irrepitível e em movimento, como a própria experiência no sentido benjaminiano.¹

Pensar nos muitos fios que se entremeiam na composição do que hoje entendemos e praticamos como formação docente, trouxe consigo indagações que me instigam há algum tempo: que pistas nos traz a viagem ao passado, através das nossas narrativas, para a constituição do que estamos sendo hoje? “Tenho histórias que a história não conta para contar” frase me dita por *Maria*, professora *coparticipante* dessa pesquisa, que te convida

¹ Benjamin (1994) faz uma distinção entre aquilo que denomina “erfahrung”, a arte de narrar, compartilhar, intercambiar histórias e, portanto, que denota a possibilidade de construção de uma *experiência*, em detrimento da “erlebnis”, ou seja, vivência isolada do sujeito. Ao utilizarmos o termo *experiência* me valho da primeira opção.

junto comigo a conhecer histórias, isso mesmo, com “s” no final. Hoje, percebo o quanto sua fala ressoa nas páginas dessa dissertação através dessa e tantas outras questões que me incomodaram/incomodam ao longo da pesquisa.

É bem verdade que a pesquisa em tela inscreve-se em um contexto, cujo tema, formação de professores/as, tem sido apontado como palavra de ordem, uma espécie de receita “pronta” para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Tal ênfase na formação docente se evidencia tanto nos discursos governamentais, matérias em jornais e revistas de ampla circulação nacional e internacional, como nos documentos legislativos, que, ao colocarem o/a professor/a e a sua formação como focos centrais de discussões, vislumbram, planejam e anunciam, por assim dizer, medidas e expectativas de novos rumos a serem tomados para a melhoria da educação brasileira, como o rei, parecem estar em busca constante de sua perfeita torta de amoras. Expectativas que corroboram ainda com uma visibilidade do tema e influência midiática afirmativas de uma suposta “culpa” que paira sobre os ombros dos/as professores/as quando falamos em qualidade de educação.

Em contrapartida, várias iniciativas dos sindicatos de professores/as e da própria comunidade científica ganham destaque em reuniões de diferentes entidades científicas tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUNDIR).

Tais iniciativas têm caminhado, cada vez mais, em direção não apenas da constituição, mas da própria afirmação e do reconhecimento social do campo de formação de professores/as, a exemplo da criação do Grupo de Trabalho (GT) de Formação de Professores em 1993 (originalmente “GT Licenciaturas”) que integra a ANPEd, da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em 2003, do I encontro de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores em 2006, bem como da criação em 2009 de um periódico científico com a temática de Formação docente (Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores), dentre tantos outros que acabam por refletir não apenas a pulverização da produção acadêmica sobre a temática, mas também o reflexo de preocupações que vem sendo tecidas por muitos pesquisadores nas últimas décadas, junto à importância de integrar a este debate, a percepção dos/as próprios/as professores/as sobre seus percursos formativos.

Entre legitimações e interesses políticos sobre a formação docente, que perpassam por concepções diferenciadas do seja formar; para quê, por que e para quem se destina esta

formação – estão os/as professores/as, que, em suas práticas cotidianas, precisam lidar (simultaneamente) com os atravessamentos das medidas instituídas e os movimentos instituintes de formação. Mais do que meramente ouvir as histórias que têm a nos contar, a rememoração assume neste trabalho a importância de articularmos dimensões individuais e coletivas de compreensão sobre os processos formativos dos/as professores/as, que contribuam para a (trans) formação de identidades ao longo de sua trajetória, ressignificando sua prática articulada às situações do cotidiano escolar.

Nesse sentido, na tentativa de delimitar o meu tema de pesquisa, indago: a partilha de experiências entre professores/as sobre seus percursos formativos pode possibilitar o diálogo entre práticas instituídas e movimentos instituintes de formação?

No cerne dessas reflexões, objetivo de forma geral compreender como os/as professores/as vivem a tensão entre as propostas instituídas de formação pelo município de São Gonçalo e os movimentos instituintes de formação vivenciadas no cotidiano da escola. Em segunda instância, intento perceber, através da ótica docente, a influência de suas experiências ao longo da vida para a (re) construção de si e de sua prática docente e ainda, investigar como se dá a partilha de experiências entre os/as professores/as nos diferentes espaços no/do cotidiano da escola.

Para tanto, esta pesquisa, de cunho qualitativo, pauta-se na construção de um diálogo entre o aporte (auto) biográfico e os estudos nos/dos/com os cotidianos das escolas, em um entrecruzamento de diversas fontes de análise. O caminho trilhado incluiu a realização de entrevistas biográficas, a participação nos diversos espaços de encontro docente no cotidiano da escola, a realização de encontros coletivos com os/as professores/as e o registro no *livro da vida*.² Busco dirigir, assim, diferentes olhares para processos formativos, tomando, como perspectiva central, a pesquisa-formação alicerçada em experiências significativas que produzem conscientização dos processos de formação vividos pelos *sujeitos aprendentes*.³

As *coparticipantes* deste estudo são professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Margarida Rosa Marques Galvão, localizada no município de São Gonçalo, tomando como base para a análise das fontes um subgrupo

² O termo *livro da vida* é utilizado por Bragança (2009a) em sua tese de doutorado, *Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal*. A autora tomando como referência o trabalho de Celestin Freinet, afirma que é livro por propor ao/a pesquisador/a o registro de idas e vindas da pesquisa sem um aprisionamento a formalidade acadêmica, já que traz um relato/narrativa “da vida” entrelaçada às emoções sentidas ao longo da pesquisa. Na presente pesquisa tomo o livro da vida como uma espécie de diário para registrar por escrito os diferentes momentos/sentimentos diante da pesquisa.

³ Ao utilizar o termo *aprendentes*, Josso (2004) esclarece ao leitor uma distinção entre o termo “aprendiz” ligado as corporações de ofício medievais e aprendente, concebido pela autora como aquele que aprende sob seu próprio ponto de vista.

composto por três professoras: *Maria, Sofia e Shirley*. Sintam-se, portanto, convidados/as a conhecer as suas histórias infundáveis de formação, mas atenção, nos alerta a professora *Shirley*: “Eu lembro o que dá para lembrar”. Assim, como a memória, também a escrita da dissertação é seletiva.

Segundo Certeau (2010), a escrita não é apenas um conjunto de palavras soltas, mas, uma própria *maquinaria de sentidos*, cujos silenciamentos escapam do controle do texto, sendo a narrativa, portanto, uma possibilidade e um limite, como assim destaca o referido autor:

Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar. [...] A representação escriturária é “plena”, preenche ou oblitera as lacunas que constituem, ao contrário, o próprio princípio da pesquisa, sempre aguçada pela falta. (p.94)

O que Certeau (2010) chama atenção é justamente para acerca das limitações que o texto impõe. Mas, não é só isso. Ao desnaturalizar uma suposta obviedade do meu problema de pesquisa, abro-me à possibilidade de questionar aquilo que me conduz a pesquisá-lo e que, de alguma maneira, traz em minha escrita marcas do *lugar* de onde falo, de um olhar direcionado, de uma *maneira de dizer* (CERTEAU, 2009) que me seja singular ao mesmo tempo em que me permita um diálogo sobre o campo de formação de professores/as, junto à interlocução com tantos outros pares que vêm debatendo esse tema sobre diferentes olhares e motivações. É também nesse sentido que essa pesquisa inscreve-se junto a minha trajetória pessoal e profissional e me convida à escrita de meu memorial de formação.

Memorial de formação: a tentativa de (com) partilhar minha história

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes, quero apenas tocar. Depois, o que toca às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos. *Clarice Lispector*

Essa é uma tentativa! Tento aqui rascunhar um pouco de minha trajetória, um pouco de mim. Trata-se de um relato inacabado. Inacabado, especialmente porque reflete a própria condição humana face à sua impossibilidade de prontidão diante da vida e que nos dizeres de Freire (1996) assume-se como *inacabamento*, ao considerar que a inconclusão do ser “é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento.” (p. 50).

Corroborando com esta concepção freiriana, penso que este relato exprime uma tentativa de compartilhar percepções de ser e estar no mundo, que se (re) constroem a cada dia

em meio às minhas escolhas, renúncias, intervenções e muitas de minhas lembranças que vêm e vão ao longo dessa dissertação. Surgem, assim, como “*flashes*” de imagens, cheiros, sensações diante das situações cotidianas que vão (re) compondo minha história.

Contudo, pensar em uma escrita que se assume enquanto tentativa, como nos incita a pensar Lispector (1992), implica lançar-me à dúvida, desconfiar de um suposto consenso de ideias sobre o porquê e o que escrever neste memorial. Aliás, se tão harmônico fosse este processo de escrita, atravessada por leituras de diversos trabalhos que discutem a relevância do memorial de formação (PASSEGGI, 2006, 2001; PRADO; SOLIGO, 2005) e a escrita de si para o processo formativo (DOMINICÉ, 2010; JOSSO, 2004, 2010a, 2010b; BUENO et al, 2009; SOUZA, 2006a, 2006b, 2008), tendo discutido em grupo sobre sua importância para uma pesquisa de cunho qualitativo, bastaria, então, apenas escrevê-lo, já convencida e aliviada por ter a ideia de um primeiro capítulo de minha dissertação. Vã ilusão, já que sua construção me apontou para a complexidade que envolve sua escrita polissêmica ao lidar com afetividades, mobilizações, mas, especialmente com subjetividades em confronto.

Com isso quero dizer que, ao iniciar este texto e mesmo depois de tê-lo rascunhado, rabiscado inúmeras vezes, persistiam em mim algumas perguntas provocativas durante o seu processo de escrita: afinal, quais sensações, momentos revisitamos em nossas narrativas de formação? Existe um limite naquilo que “devo” narrar? Que lembranças escolher em detrimento de outras? Qual sentido, então, de iniciar esta dissertação com meu memorial? Que relação estabeleço entre sua escrita e aquilo que desejo investigar?

Passeggi (2006) traz contribuições importantes para problematizarmos o próprio sentido da utilização do memorial, na medida em que situa a ambiguidade no desenvolvimento desse trabalho, bastante difundido especialmente no meio acadêmico e que tem assumido na contemporaneidade o cumprimento a uma demanda institucional, a exemplo de ser adotado como TCC (Trabalho de conclusão de curso) em cursos de graduação.

Ao mapear o caráter dúbio que assume a escrita de si nos memoriais, a autora nos alerta quanto à desarticulação entre o “memorial de formação” e o “memorial acadêmico”, já que enquanto este denuncia uma dimensão avaliativa da escrita institucional, em que o sujeito descreve seu percurso de vida com uma perspectiva que o propaga diante da vaga, do título que almeja profissionalmente, aquele se mostra como um recurso fértil e produtivo para compreender a singularidade das narrativas de formação no processo de (re) construção identitária do sujeito.

Assumo aqui a segunda perspectiva, ou seja, a escrita de meu memorial de formação implica me conceber enquanto adulto inacabado, em (trans) formação. Diante dessa reflexão,

acredito, assim, que trazer o meu memorial de formação junto à apresentação desta pesquisa seja uma possibilidade de acatar os questionamentos que me fiz/faço ao longo dessa caminhada, o que me mobiliza até aqui e como (re) construo minha própria história, mas especialmente, de identificá-la junto a um processo de aprendizagem que me possibilite uma compreensão crítica sobre as lições que dele posso extrair.

Reafirmo ainda que o memorial de formação não tem por objetivo contar exaustivamente cada momento da vida e sim, aceitando o convite de Bosi (1994), tratar a lembrança como um “diamante bruto que precisa ser lapidado” (p. 81) junto a um trabalho reflexivo, que não concebe o retorno ao passado como uma repetição dos fatos, mas, sobretudo, como uma reaparição.

Ao estabelecer um diálogo entre os autores Bosi (1994) e Larrosa (2002), notamos que a primeira salienta uma lembrança que emerge para além da mera repetição de um passado inerte e o segundo endossa essa percepção, na medida em que enfatiza, através da narrativa, aquilo que surge porque nos deixa afetar e ser afetado, nos atravessa e constitui, portanto, uma *experiência*.

Nesse intenso movimento de escrita, noto que, ao narrar um depoimento ainda confuso sobre minha infância, com o recurso de um gravador, busquei detalhes que pouco sabia por mim mesma, mas que vieram à tona em virtude do que os meus pais contavam sobre mim.

Em um segundo momento, na medida em que ouvia a gravação deste relato sozinha, questionava aquilo que precisava de recorte, o que me possibilitou compreender que o exercício reflexivo já se construía neste primeiro estágio de seleção, que posteriormente foi sendo rascunhado no papel em uma linguagem simples, sem muitas articulações teóricas. A transcrição da narrativa oral transformava, portanto, em texto escrito, o texto inscrito há muito em mim.

Em linhas gerais, lembrando-me de um ou outro episódio, percebo que minha infância foi permeada por muita solidão. Filha única, por 10 anos permanecia em casa por muito tempo sozinha esperando meus pais retornarem do trabalho. Sempre tive deles uma cobrança muito rígida de disciplina, de respeito aos mais velhos. Não cabia a uma criança respondê-los de forma hostil, fosse qualquer situação. Uma imagem que parecia se entrelaçar em meu relato: infância, silêncio e incômodo.

O que sabia sobre as crianças e suas brincadeiras em conjunto foi sendo construído, especialmente pela janela, na espreita da rua, lugar tranquilo de observar, por vezes, até com estranheza, crianças em brigas comuns dessa fase, brincando livremente em outros espaços, bem ali nas “ruas violentas do Rio de Janeiro” tão enfatizadas pelos meus pais como algo

perigoso demais para uma criança, se comparada à “tranquilidade do interior do Ceará”, estado em que viveram sua infância.

Hoje, junto a essa cena, lembrei-me de um dia ter lido um trecho do poeta Mario Quintana, em que ele dizia: “um bom poema é aquele que nos dá a impressão de que está lendo a gente... E não a gente a ele!”. (1979, p. 532). Isso aconteceu comigo! Suspeito ter retornado aos escritos de Benjamin, especialmente os que compõem “Infância em Berlim por volta de 1900”, com olhar preso aos detalhes (agora recheados de sentido), daquela leitora que por alguns instantes, no passar de uma página para a outra, tem a sensação de estar sendo lida, como se o autor conversasse com ela (comigo):

Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com as minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores (...) (BENJAMIN, 1995, p. 101)

Então era isso: buscava as cores! Estar na escola era poder me aproximar das outras crianças, “estourar as tais bolhas” que me escondiam do mundo, sair dos bastidores, ser enfim protagonista de suas brincadeiras, misturar-me ao jogo de cores, negociações e segredos importantes sobre esconderijos que constituíam em mim imagens da escola diferentes do que os adultos me contavam sobre ela: lugar limitado aos estudos, lugar de memorizar os exercícios, de brincar só no recreio, de prestar bastante atenção e estudar de novo e de novo para sempre ter a resposta “certa” para cada pergunta da professora.

Em contrapartida, embora da escola traga a lembrança de muitos desses exercícios de cópia e memorização para chegar ao resultado do acerto, lembro-me de como o “canto da minhoca”⁴ era/é uma imagem expressiva da minha infância e da própria escola. Uma rotina inventada, em que eu podia inclusive trocar todos os dias a merenda e voltar para casa com os papéis de carta mais coloridos, pouco encontrados na loja que minha mãe trabalhava, fruto de negociações, em que amiúde, mal sabe ela, foi preciso trocar 3 por 1.

Papéis e episódios que aqui, espalhados, busco (re) montar, preenchendo cada página dessa escrita de mim junto às imagens de um tempo de escola que volta sempre que nele me possibilito viajar, para (re) pensar hoje nos *latejos de vida em larvas* de outras escolas possíveis, palavras que tomo emprestado de Linhares (2008) por não conseguir traduzi-las

⁴ Durante o 4º ano de escolaridade, minhas amigas e eu nos encontrávamos durante o recreio em uma espécie de esconderijo nos fundos da escola, próximo a horta em que os “maiores” do segundo grau aprendiam a plantar alface. Para manter esse “segredo”, nos referíamos a esse local quando os “adultos” apareciam como o “canto da minhoca”, nome dado pela Adriana por ter encontrado algumas minhocas ao tentar escavar um buraco na terra para inserir um papel com nossos nomes.

com as minhas e que merecem destaque, em nossas pesquisas, se quisermos perceber os miúdos instituintes por vezes negligenciados através de “análises pragmáticas que procuram demonstrar os desastres das aprendizagens escolares para que políticas, ditas educacionais, possam sequestrar com a adesão popular os espaços de autonomia e de criação docente e discente” (p. 9).

Mas, se para mim a escola era uma possibilidade de construir *aprendizagens relacionais* (JOSSO, 2010a)⁵, de vivenciar seu espaço para além de um cotidiano supostamente imerso na repetição de tarefas, esta era também uma tentativa, só que desta vez não apenas para mim, mas, sobretudo, para os meus pais, que me estimulavam a estar naquele *espaço-tempo*, não apenas pelo contato com as crianças, mas muito em função de sua pouca escolaridade.

A esse respeito, explico um pouco melhor...

Hoje, noto que a pouca escolaridade dos meus pais, vindos do interior do Ceará para conseguir melhores condições de vida no Rio de Janeiro, serviu por muitas vezes em minha vida como uma espécie de alicerce para que esses me estimulassem a buscar, talvez, aquilo que a eles não foi concedido enquanto um direito.

Se tomarmos como base os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2007⁶, em um estudo que revela 60 anos de transformações sociais no Brasil, notaremos em grande escala justamente o aumento do acesso à escolaridade ao longo das décadas, já que, em 1940, menos de um terço das pessoas entre 7 e 14 anos frequentava a escola, enquanto em 2000, a taxa de escolarização passou para quase 95% das crianças nessa faixa. Os maiores crescimentos foram observados justamente na região Nordeste, na qual meus pais vivenciaram toda sua infância, que passou de 18,8% (1940) para 92,9% (2000).

Nesse sentido, a valorização à escola, aos estudos, à educação, se configurou para minha família como uma chance, ou como prefiro dizer, como uma aposta, já que desde muito cedo precisaram abdicar dos estudos para ajudar no sustento de suas famílias com o trabalho, o que também é levantado pelo mesmo estudo do IBGE/2007, o qual nos mostra que o número de crianças e adolescentes que trabalham caiu nos últimos 60 anos de 33,7% para 10,8%.

⁵ Josso (2010a) concebe as aprendizagens relacionais enquanto um conjunto de aprendizagens ligadas à convivência com o outro, que mediante a este contato, cria maneiras próprias de fazer junto a relações específicas em contextos diversos, tais como: a família, a escola, dentre outros.

⁶ Para consultas mais detalhadas desse estudo, disponível em < <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias> >.

Lembrar hoje de muitas frases que ouvia dos meus pais sobre meu ingresso na escola é também (re) pensar em muitas outras famílias que vivem ou viveram perspectivas similares de vida, já que nos trazem pistas para mapear um cenário educativo de nosso país, sendo a memória não apenas uma perspectiva individual, mas também de “um determinado contexto sociocultural, de uma determinada circunstância coletiva” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 5).

É bem verdade que a escola pública em que estudei até a antiga 8ª série do ensino fundamental, hoje definida como 9º ano de escolaridade, não era necessariamente aquilo que meus pais desejavam para mim, muito em função da multiplicidade de “ofertas” de uma educação privada, mas foi nela em que eles apostaram, sobretudo, porque se acoplava dentro do “possível” naquele momento.

Hoje quando relembro as expectativas que em mim foram depositadas, não descarto a ideologia presente nos discursos que ouvia durante minha infância, sobretudo, no tocante ao acesso à escola enquanto “garantia” de ascensão social; todavia, paralelamente a isto, repenso também nos momentos em que este apoio se deu e se dá em quaisquer circunstâncias, até quando nem mesmo saberiam precisar o sentido que para mim tem hoje integrar um grupo de Mestrado, ou escrever esse memorial.

A essa aposta dos meus pais, que permanece ainda hoje em conversas sobre o “futuro” do meu irmão, chamo atenção àquilo que Spósito (1993) conceitua como *ilusão fecunda* ao mencionar que, embora o acesso à escola não seja garantia de melhoria das condições de vida, ao acreditar nela, muitas famílias da classe popular no Brasil lutam cotidianamente pelo acesso e permanência nessa escola. Assim, assinala a autora, ser esta, uma ilusão fecunda, já que mais do que “o término da trajetória dos sonhos é o ponto de partida” (p. 372) que, alimentado pelo sonho, pode impulsionar para a ação desses sujeitos.

Voltando à minha infância, embora tivesse contato com as crianças, era notório e até comentado pelas professoras nas reuniões dos pais, o quanto permanecia muda durante as aulas, ainda que fosse muito dedicada na execução das tarefas propostas e tivesse muito zelo com meu material escolar.

Lembro-me de como cuidava dos cadernos encapados cada ano por um plástico de cor diferente, de meu avental em xadrez vermelho bordado com meu nome, e ainda de muitas vezes que em casa simulei com minhas bonecas, as aulas que tive junto com meus amigos de classe. Muitos desses objetos, bem como os papéis de carta trocados no “canto da minhoca” permanecem comigo até hoje e me trazem lembranças de minha infância, especialmente quando me ouvia narrar alguns desses bilhetes e descrever o que senti ao tirar a poeira dos meus cadernos de plano.

A esse respeito, Bosi (2003) salienta a importância do objeto biográfico, já que este, segundo ela “é insubstituível: as coisas que envelhecem conosco dão a pacífica sensação de continuidade” (2003, p. 52). Isto porque, diferente de algo efêmero que compramos ou adquirimos por ser uma “tendência da moda”, o objeto biográfico traz em si um pouco de nós, da nossa história. Foi através de um desses cadernos que encontrei colada na última página a primeira carta de resposta aos meus bilhetinhos, escrita com uma letra muito familiar, era da tia *Derly*.

Lembrar e falar da tia *Derly* foi um duplo mergulho, porque, se por um lado relembro um pouco de minha trajetória como aluna, por outro penso nos motivos que ao escrever este relato, me fizeram elegê-la como uma professora especial, aquela que minha memória, por algum motivo, não apagou e se mostrou presente em minha prática como professora, especialmente quando busquei entender os meus alunos para além do que não acompanhavam, mas a partir do que eram capazes de produzir.

Como era uma aluna muito tímida, dificilmente falava alguma palavra durante as aulas, daí advém a prática dos bilhetes. A escrita sempre foi a minha fuga, no papel eu podia rasgar as palavras que não gostasse, mas essas quando ditas, pareciam não ter volta... Então, eu escrevia, escrevia para quase todo mundo, inclusive para minhas professoras, mas ninguém nunca me respondia. Até que um dia tia *Derly* respondeu.

Por que aquela professora dava tanta atenção àquilo que passava despercebido para os demais? Dela guardo boas lembranças de alguém presente, seja para me pedir honestidade no que eu não entendi e me “cobrar” sobre o que entendi, seja para me sentir à vontade e vontade de *falar* muito do que aprendi. *Derly* estava sempre por perto. Foi dela que me lembrei quando com Arroyo (2009), apreendi sobre a *humana docência*, dado o seu relacionamento aberto, de humano para humano, que lhe sobressai os olhos.

Com o término do ensino fundamental, o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) se mostrou inicialmente como uma possibilidade de ter uma profissão que muito agradava a mim e aos meus pais simultaneamente: ser professora.

Contudo, não posso afirmar que a docência surgiu como uma escolha definitiva, visto que no IEPIC convivi por três anos imbuída de muitas dúvidas acerca desta profissão, sobretudo, quanto à garantia de trabalho apenas com o curso Normal. Destarte, penso que muitas dessas dúvidas retrataram não apenas o cenário microestrutural, ou seja, as angústias, as falas em sala de aula da turma 2001 em que me formei no IEPIC, mas também foram reflexo de uma imprecisão macroestrutural em que se encontrava o país naquele momento, já que durante aqueles anos em que cursei o segundo grau de 1997 a 1999 muito do que foi

discutido acerca do “futuro” da profissão docente foi consequência da implementação e exigências da nova Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases (LDB) aprovada em 1996, que, de certa forma, trouxe novos embates e contradições, especialmente quanto à formação e atuação dos/as professores/as.

Já no ano seguinte, em 2000, iniciei minha atividade profissional atuando por dois anos na escola particular, Centro Educacional Mendonça de Almeida, como professora das séries iniciais, especificamente no 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Esse foi um ano desafiador em minha vida e que me proporcionou um enorme crescimento pessoal e profissional, principalmente quando me recordo da angústia que senti ao me deparar com uma realidade, que naquele momento, se mostrou a mim como diferente daquilo que imaginava: a sala de aula. Será que esperava que meus alunos fossem quietos como eu fui recomendada a ser pelos meus pais durante toda minha infância e adolescência?

Lembrei-me daquele momento, em que busquei muitas vezes por silêncio e disciplina e achei, em contrapartida, uma sala viva, com um *Márcio* correndo e gritando pelos corredores, um *Havel* que arrastava as cadeiras e comia os lápis de cor, uma *Bruna* com olhos brilhantes e perguntas incontrolláveis. Pura energia!

Recordar-me dessa sala em movimento, da pilha de cadernos para corrigir nos finais de semana e das milhões de exigências e recomendações da direção da escola, me faz inevitavelmente repensar sobre minha história de vida, a minha formação e mais: nas muitas imagens, por vezes hegemônicas, que foram sendo construídas historicamente acerca da escola, do que é ser um/a bom/a professor/a. Como essas imagens estavam presentes em minha prática docente!

Nos primeiros momentos da profissão, busquei um referencial do que considerava ser uma “boa professora”, aquela capaz de “prender” a atenção da turma. Não descarto a relevância desta inquietação inicial, mas talvez hoje a entenda sob outra ótica, cuja leitura de Freire (1996) anos depois me convidou a (re) pensar que “não há docência sem discência” (p.21). Foi preciso, assim, conversar e aprender com meus alunos, mas muitas vezes, também foi preciso correr para a sala ao lado e compartilhar com algumas professoras aquela sensação de impotência.

Quero com isso, sublinhar dois movimentos importantes de minha trajetória: o primeiro diz respeito aos próprios ensinamentos de Freire (1996), visto que aprendi ao mesmo tempo em que ensinei meus alunos e o segundo que, em complemento, Benjamin (1994) me ajudou a rever, especialmente no entendimento de que a experiência de aprendizado com aquela turma não estava posta ao longo do tempo, não se findou em si mesma, já que “um

acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado, na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.” (BENJAMIN, 1994, p. 37). Assim, ao relembrar os primeiros momentos da docência, possibilito o entendimento de uma memória viva em mim e que, também por isso se (re) cria a cada momento em que compartilho essa experiência.

Esse primeiro trabalho, com 18 anos, me trouxe/traz marcas até hoje, especialmente por uma frase que ouvia constantemente da diretora Odiléa e também de algumas professoras em nossas reuniões: “A *Mariza* e a *Michely*⁷ são muito novinhas, ela não contam, porque não têm experiência ainda de escola, de sala de aula”.

Percebo que esta frase, e a maneira como era dita nas reuniões, acompanhou e acompanha vários momentos de minha trajetória. Afinal, de que experiência falávamos naquele momento? Será que nada que vivi em tantos anos na escola me foi válido, a ponto de existir em mim um vazio, alguém sem nenhuma experiência?

Não quero com isso negar o aprendizado da atividade docente que se revigora e traz consigo outras percepções da profissão no próprio cotidiano escolar junto aos alunos, ao processo de ensino-aprendizagem, dentre tantos outros fatores cruciais ao exercício docente. Não. Trata-se antes de perceber que muitas vezes meu trabalho foi julgado e justificado pela falta de experiência, entendida naquele contexto como o acúmulo de anos de atividade docente.

Isso não me fez desistir da profissão, mas de certa forma me *tocou*, como se no fundo, sentisse frustração por não saber como conduzir minha turma e que muitos anos depois foi, inclusive, problema de pesquisa que partiu de alguns impasses: os anos de vivência dariam (a nós, professores/as) respostas prontas à imprevisibilidade humana de um mundo inacabado contido no próprio ambiente escolar? Estaria esta experiência atrelada à criação constante de um *saber fazer* oriundo de uma prática que nos mobiliza, ou ao contrário, numa representação abstrata daquilo que “naturalizamos” como um modelo hegemônico de professor/a experiente?

Novamente Larrosa (2002) nutre esta discussão, na medida em que problematiza o conceito de experiência, diferenciando-o da mera vivência, já que aquela “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo

⁷ *Michely* foi e é uma grande amiga, que após o término do curso Normal, compartilhou comigo a experiência do primeiro emprego e do desdém da diretoria da escola, em função da nossa idade, e pouco prática em sala de aula, fatos que até hoje fazem parte de nossas longas conversas.

tempo, quase nada nos acontece.” (p. 21), o que me permite inferir que nem todas as vivências podem ser consideradas experiências de vida.

Outrossim, o que nos adverte Larrosa (2002) é quanto à importância de polemizarmos a própria concepção de experiência, já que o modo como ela é entendida implica diretamente nos usos que dela fazemos, que dela discursamos e que dela praticamos.

Nos anos de 2002 e 2003, trabalhei em uma creche escola também da rede particular de ensino, atuando como professora de educação infantil, entretanto, em mim permanecia a necessidade de estudar ainda mais sobre minhas experiências cotidianas e por este motivo busquei o curso de Pedagogia, ainda que devido à incompatibilidade de horários necessitasse posteriormente, sair da creche.

Assim, cursei e concluí o curso de Pedagogia no período de 2003 a 2007 na Faculdade de Formação de Professores (FFP), simultaneamente ao trabalho em outras áreas e a atuação no Projeto Ler e Escrever, filiado a uma igreja que cedia o local para que se realizassem aulas noturnas, nas quais atuei como professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esse foi um momento de muito aprendizado. Lembro-me do quanto me esforçava para tentarmos discutir os textos da cartilha para além do mero exercício de repetição das sílabas e de como me foi expressivo ver os olhos de Dona *Maria* bambeando, resistindo ao sono que à noite lhe vinha de forma intensa, após um longo dia de trabalho. Olhos que se emocionaram ao ver à escrita e leitura de todo o seu nome em seu caderno com capa feita de crochê, que posteriormente, virou seu livro de receitas, o mesmo solicitado por ela, através do hospital, momentos antes de falecer.

No espaço universitário, tive a oportunidade de repensar muitas de minhas concepções sobre a educação, não no sentido de negar minha história e experiência, inclusive como aluna, mas, sobretudo, de possibilitar uma diversidade de olhares sobre um mesmo assunto complexificando-o. Nesse sentido, indo ao encontro do paradigma da complexidade proposto por Morin (2002), penso que a graduação me possibilitou um maior intercâmbio de concepções que fogem do juízo de valor, ou de uma mera classificação da realidade através de visões binárias sobre ela. Segundo o autor, tais visões isolam e reduzem o pensamento, impossibilitando, portanto, relações entre partes distintas e diversas que compõem um todo complexo, nesse caso atrelado à escola e à própria vida.

Exemplo disto se intensificou em meu primeiro trabalho monográfico, cujo tema: *O Binômio Teoria x Prática no cotidiano escolar: a relação entre o discurso sobre e o discurso da escola*, surge de uma questão que a mim já era incômoda e crucial desde o curso Normal: compreender as divergências de um discurso sobre e da escola através dos relatos de

professoras/normalistas. Percebo, contudo, que meu retorno ao IEPIC foi fruto de um incômodo partilhado da minha prática como professora e mais: de minha própria origem acadêmica, já que me fez também repensar sobre minha formação no curso Normal.

Hoje indo além, ao relembrar as questões iniciais desta 1ª pesquisa monográfica, me pergunto, inclusive, que conceito de formação e de experiência trazia naquele momento e a que se atribuía a percepção de teoria e prática enquanto polos distintos, deixando, portanto, em segunda instância, a possibilidade de complexificar não aquilo que precede ou sucede, mas, a própria relação entre teoria e prática.

Ao repensar grande parte de minha insegurança inicial com a docência, percebo que esta não é justificada, mas, compreendida também através dos resquícios do paradigma positivista alicerçado na mera aplicabilidade de conceitos, que generalizam, moldam maneiras de agir. Nesse caso específico, talvez o que buscasse, naquele momento, fossem receitas de como proceder na sala de aula.

Nesse sentido, o movimento de revisão dos meus próprios pré-conceitos enquanto pesquisadora, ou seja, sobre minhas concepções de teoria x prática, tem sido um exercício para além de uma ruptura de pensamento, visto que traz uma problematização relevante às minhas pesquisas posteriores e a minha maneira de conceber o próprio conhecimento. Com isto quero dizer que, ao desestabilizar uma série de “certezas” que trazemos em muitas de nossas perguntas iniciais sobre uma dada questão, nos abrimos a um infinito e complexo campo de possibilidades, nesse caso específico de minha primeira pesquisa, até mesmo a de repensar discursos também enquanto práticas sociais, já que contextualizados historicamente trazem um indicativo de que teorias dialoguem, sobretudo, com uma questão da vida prática.

Diante de tantas outras questões e falas das professoras que emergiam como pano de fundo à problemática do meu primeiro trabalho monográfico, surgiram algumas pistas para formulação da minha proposta de pesquisa no curso de pós-graduação em Educação Básica-modalidade Gestão Escolar na FFP nos anos de 2008 e 2009.

Assim, no trabalho *Um(a) professor(a), múltiplas identidades em diálogo: Discutindo o enfoque da (re)construção identitária do(a) professor(a) contemporâneo(a)* debruicei-me sobre a importância da percepção da identidade do/a professor/a enquanto um processo de (re) construção permanente, o que me possibilitou compartilhar um pouco das histórias de vida e formação de algumas professoras da rede pública de ensino de Niterói e São Gonçalo, tendo como base a experiência docente construída ao longo da vida em um cotidiano intempestivo, ou seja, aquela que se renova e se recria mediante aos múltiplos e diferentes desafios e situações que surgem ao longo do percurso.

O curso de Mestrado em Educação concebido pela FFP se mostrou como uma oportunidade de continuidade e expansão da minha pesquisa direcionada ao exercício docente, sobretudo, para perceber as contribuições da partilha de experiências entre professores/as do município de São Gonçalo sobre seus percursos formativos. Pensar em um possível diálogo entre práticas instituídas e movimentos instituintes de formação tensiona novamente a complexidade de perspectivas sobre uma dada realidade, já que o exercício de mergulho nas narrativas dos/as professores/as caminha paralelamente a inúmeras situações em confronto que se entretecem com a profissão docente.

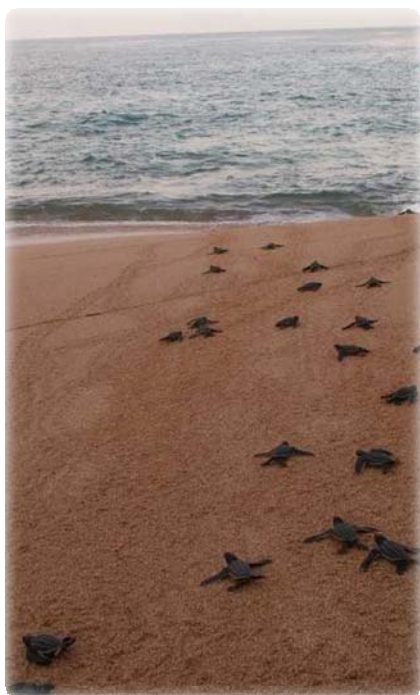


Figura 1 - Tartarugas em busca do mar

A escrita do meu memorial de formação me intriga e de novo revira questões cruciais ao longo da própria tessitura da pesquisa. São elas: como perceber os movimentos formativos dos/as professores/as coparticipantes de minha pesquisa, sem antes ter eu mesma vivenciado esta experiência? Como defender a ideia de compreender a formação docente pela ótica do *sujeito aprendente* (JOSSO, 2004), partir de uma perspectiva teórico-metodológica alicerçada na pesquisa-formação⁸, sem refletir sobre os usos que faço das minhas aprendizagens?

O processo seletivo do Mestrado, desde a prova, passando pelo percurso da entrevista e os primeiros dias de aula, me remeteu a uma imagem que sempre me

acompanhou ao longo de minha caminhada: As tartarugas em busca do mar...

Hoje sinto que esta imagem sempre me foi familiar, de uma forma ou de outra me acompanhou por fazer sentido em muitos momentos de minha vida. Esteve presente até mesmo no caderno de plano que utilizei no primeiro emprego como professora e sempre foi vista por mim como um grande desafio. Quando olho para ela, me pergunto: Como resistir e não desistir desse mar? É preciso tentar...

Precisei abdicar do trabalho em outra área para permanecer no Mestrado, pensar em alternativas financeiras e a (re)pensar sobre os muitos atravessamentos que envolvem a dimensão formativa do/a professor/a, já que embora insistamos na importância de um/a professor/a-pesquisador/a, também tem sido de extrema urgência que possamos discutir sobre

⁸ A este respeito, explicito com maior acuidade no capítulo 2.

as reais condições e possibilidades de trabalho para que essa pesquisa possa, de fato, se desenvolver. Assim como, em muitos momentos de minha trajetória no campo educativo, questionei-me como conciliar em minha prática como professora, as aprendizagens na graduação com as tantas emergências cotidianas, que surgem no intempestivo e requerem soluções práticas por parte de nós professores/as.

Se no meu primeiro emprego não sabia em que direção ir, hoje percebo que *sempre me senti pertencente a este mar*, a docência sempre foi aquilo que me *tocou*, mesmo diante de todo o encanto, desafio e perigo que este mesmo mar me trouxe/traz simultaneamente.

Por fim, penso que mais importante que meramente descrever as vivências que tivemos, a construção de um memorial de formação possibilita tensionar experiências que nos desestabilizam, desafios que nos conduzem a novas inquietações e vão dando sentido à formação e à própria vida.

Rememorar meus percursos de vida trouxe a possibilidade de (re) contar o meu passado, atendendo aos ensinamentos de Josso (2004) ao mencionar que “o horizonte temporal da formação dos adultos é aqui e agora, mas é também um hoje que orienta o amanhã” (p. 242). Nesse sentido, ao longo do processo de escrita, fui percebendo que muitas vezes foi/é preciso persistir nos bilhetes, até que alguém os leia, abrir a janela, sair da espreita, ampliar nosso olhar sobre as crianças em suas invenções em um mergulho na aventura de ensinar, mas especialmente na de aprender com o outro. Nesse imenso mar da educação, entender que o caminho se faz caminhando no (com) partilhar com nossos pares é, sobretudo, descobrir a potência nas dificuldades que nos mobilizam e nos deslocam assim, para outros mares possíveis.

A tentativa de tornar públicas as histórias e reflexões docentes sobre nossa prática mostra-se também enquanto uma forma de resistência ao empobrecimento da experiência denunciado por Benjamin (1994). Resistir não é, nesse curto espaço de texto, uma mera oposição a um mundo frenético e acelerado que se coloca na contemporaneidade, mas, sim, nos perguntarmos constantemente sobre aquilo que buscamos para e com o mundo, aceitando simultaneamente um convite inicial de Lispector (1992), o de *tentar* compreender que “o que toca às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos...”. (p. 145).

Toda escolha pressupõe renúncias: entre limites e possibilidades na delimitação do problema e estrutura da pesquisa

Acredito que a definição de um problema de pesquisa implica uma, ou várias renúncias, sejam elas em função dos autores que escolhemos em detrimento de outros, ou mesmo de nossas opções metodológicas, que definem os possíveis caminhos de análise e interpretação do que pretendemos investigar.

Como vimos com Certeau (2010), a escrita consiste em desmistificar o que nos parece óbvio, chama atenção ao *lugar* social da produção acadêmica enquanto matriz de uma prática e escrita que obedecem regras de questões presentes e significam uma (re) interpretação do passado, dentre outras possíveis, permitindo que a atualidade exista no tempo.

Conforme destacado no memorial, meu interesse pela formação de professores/as no município de São Gonçalo se deu em complemento à pesquisa desenvolvida na Pós-graduação, com a qual iniciei o trabalho com histórias de vida e formação de algumas professoras da rede pública de ensino dos municípios de Niterói e São Gonçalo. Não obstante, para além de uma experiência peculiar de vida e formação presente em suas narrativas, percebi, como pano de fundo, pistas de uma dimensão coletiva de formação através da partilha de experiências entre os/as professores/as, especialmente em algumas reuniões pedagógicas desenvolvidas pela direção e coordenação pedagógica da escola investigada.

Mas, se por um lado Certeau (2010) me possibilitou questionar o que me parecia óbvio através da percepção do *ponto cego* da pesquisa histórica, cujas escolhas não se dão ao vazio, mas conciliam a permissão e a interdição presentes em um determinado *lugar* que constitui as suas representações, foi também ele que me ampliou o campo das possibilidades de estudo, já que a pesquisa sempre aguçada pela falta traz novas e outras perguntas que nos desestabilizam e vão lhe atribuindo outros sentidos. Menciono isto, porque muito embora o autor nos alerte quanto aos limites da escrita em meio ao *lugar* de onde partimos, este também destaca que a situação social muda simultaneamente o modo de trabalhar e os nossos discursos, colocando nossas perspectivas em incessante construção e (des)construção.

Ao estabelecer um diálogo entre essas concepções propostas por Certeau (2010) e o percurso da presente pesquisa, noto que, muito embora ela tenha surgido no intuito de perceber em que medida a reunião pedagógica poderia, ou não, contribuir, enquanto um *espaço-tempo* de formação, este se ampliou e se transformou no próprio caminhar da pesquisa. Essa ampliação de perspectivas quanto às possibilidades da pesquisa se deu especialmente através da partilha entre os pares do mestrado e até mesmo em outros espaços e

encontros de discussão, tais como a pesquisa com alguns/umas professores/as egressos do curso de Pedagogia da FFP⁹ e o grupo de orientação coletiva¹⁰ de que participo na mesma faculdade.

O primeiro espaço supracitado atina-se ao projeto “Construindo pontes entre a universidade e a escola básica: um estudo com professores egressos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de professores da UERJ”, do qual participo junto a vários egressos da faculdade que hoje atuam como professores/as em diferentes modalidades e instituições de ensino. Nossos encontros, nas manhãs de sábado, me instigaram a repensar o problema de pesquisa, na medida em que as narrativas dos/as professores/as de São Gonçalo, para onde inevitavelmente meu olhar se direcionou, trouxeram consigo uma dimensão formativa que ultrapassou o espaço-tempo da reunião pedagógica e se (re) inventou diante das situações vivenciadas no dia a dia da escola.

Nesse sentido, cada fala desses/as professores/as, inclusive sobre a impossibilidade muitas vezes de conseguirem compartilhar suas experiências em um tempo tão curto de encontro (me refiro à reunião pedagógica), me fez repensar sobre uma possível redução do meu olhar à dimensão coletiva de formação docente tomando como parâmetro um espaço-tempo instituído, sistematicamente reservado, para a conversa entre os/as professores/as. Nesse sentido, fez-se necessário considerar que também “a ‘sala do cafezinho’, a sala dos professores/as e o pátio da escola são espaços/tempos de ‘troca de histórias’ familiares e, especialmente, de histórias profissionais” (ALVES, 2007, p. 62).

O segundo espaço supracitado de convivência que influenciou no processo de (re) construção do meu problema de pesquisa refere-se ao grupo de orientação coletiva que participo semanalmente. Nesse espaço-tempo de encontro temos a possibilidade de redescobrirmos pistas latentes de nossas pesquisas através da tessitura do diálogo que encara o outro como *legítimo outro* (MATURANA, 2009), cuja contribuição se alicerça na possibilidade de vermos a nós mesmos, nossas pesquisas, descobertas e angústias através de múltiplos e diferentes olhares, que possivelmente veem lacunas e ambiguidades, até então impensadas por quem escreve.

⁹ Pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Helena Amaral da Fontoura, com a participação das professoras Inês Bragança e Vânia Gasparello. Nossos encontros acontecem mensalmente na FFP. Embora o projeto tenha se iniciado no ano de 2009, passei a integrar o grupo a partir de março de 2010.

¹⁰ O grupo foi criado em 2009 e é coordenado pelas professoras Mairce Araújo e Jacqueline Morais, porém meu ingresso se deu no primeiro semestre de 2010. Atualmente, contamos com um grupo de oito alunos e as referidas docentes pertencentes ao Mestrado em Educação da FFP que se reúnem em um período de 3h semanais.

Assim, cada componente do grupo torna-se coautor/a da pesquisa, já que embora o texto seja assinado por uma pessoa, é também ele coletivo, dada a contribuição e partilha de experiências com nossos pares, com os quais também dividimos muitas de nossas inquietações, por vezes expressas em nossos encontros através de uma pergunta recorrente entre nós: “Eu tenho um problema?”, em alusão à dificuldade de delimitarmos nossos temas de pesquisa.

O breve relato desses encontros me possibilitou perceber algumas das idas e vindas nos percursos dessa pesquisa, que se refletiram, inicialmente, na delimitação do problema, na transformação da escrita dos objetivos e pressupostos metodológicos¹¹. Esse constante refazer da pesquisa denotou o “vai e vem” de um pensamento e escrita que rascunhou, acrescentou, rabiscou, desconfiou, ao mesmo tempo em que me colocou em movimento na tênue linha do/no desafio de pesquisar.

Nesse sentido, além da ampliação dos espaços-tempos de partilha docente no cotidiano, também foi preciso delimitar o próprio contexto brasileiro de formação contínua que almejei debruçar-me. Dito isso, tomei como parâmetro, nesta pesquisa, um recorte temporal que versou sobre o contexto após a lei de nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), considerando seus impactos sobre as novas concepções e o lócus de formação docente no Brasil, especialmente quanto aos/as professores/as das séries iniciais. São perceptíveis nesse contexto, alguns avanços e mudanças significativas no campo da formação docente, sobretudo, quanto à produção de políticas educacionais e um crescimento da oferta de cursos de formação continuada.

Após a exposição dos objetivos e o processo de delimitação do problema junto à sua interlocução com a minha trajetória de vida e formação, apresento agora a estrutura da dissertação, subdividida em cinco capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, *A formação docente em foco*, busco contextualizar o tema formação de professores/as no debate contemporâneo. Em tese, recorro a uma problematização dos sentidos, conceitos e perspectivas em confronto sobre a formação contínua de professores/as através de estados da arte produzidos sobre essa temática, a contribuição de diversos autores desse campo e como esse vem sendo proposto através da legislação e políticas de formação continuada pós-LDB/1996, considerando os contextos brasileiro e latino americano em que se inserem.

¹¹ A esse respeito, explicito algumas alterações e mudanças de percurso metodológico, no item 2.3 do 2º capítulo deste estudo.

No segundo capítulo, situo as opções teórico-metodológicas que nortearam a presente pesquisa. Diante disto, articulo o aporte (auto) biográfico com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas no intuito de complexificar a problematização acerca da formação docente. Por fim, trago um panorama dos caminhos trilhados ao longo da pesquisa explicitando ao/a leitor/a as mudanças de rumo e como estas me possibilitaram uma articulação das diferentes fontes de pesquisa.

Em *Um insólito mergulho no campo de pesquisa*, trago uma apresentação do campo de pesquisa inicialmente caracterizada pela exposição e discussão das especificidades do município de São Gonçalo no que tange à formação docente e, posteriormente, pelas impressões do mergulho no campo de pesquisa aliadas ao registro no *livro da vida*. Do sobrevoo à caminhada na escola, compartilho com o/ leitor/a o processo de aproximação, convívio com as professoras através dos encontros coletivos realizados na escola e das conversas que tivemos em diferentes espaços-tempos de formação (dentro e fora da escola), buscando explorar as aprendizagens que essa relação entre nós pôde suscitar.

No quarto capítulo, *As autoras/atrizes de si e suas narrativas de formação: compondo o caleidoscópio da pesquisa*, debruço-me nas narrativas de formação das três professoras entrevistadas. Inicialmente, apresento-as de forma individual contextualizando o ambiente das entrevistas realizadas e a própria relação construída com cada professora. Posteriormente, apresento uma possibilidade de diálogo entre as narrativas, mediante alguns eixos temáticos construídos a partir dos assuntos levantados ao longo das entrevistas.

Por fim, no último capítulo, *Histórias infindáveis de (trans) formação, ou sobre as sementes lançadas*, retomo os objetivos iniciais da pesquisa buscando polemizar com base no intercruzamento dos dados levantados, uma possível interlocução entre os movimentos instituídos e instituintes de formação, elencando algumas conclusões provisórias e reflexões para estudos posteriores.

1 A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO

Formar, moldar, reciclar, educar, treinar, aperfeiçoar... A palavra formação é susceptível de múltiplos e diferentes sentidos, muitas vezes utilizados como sinônimos. Traz consigo marcas de sua história, de campos semânticos que necessitam ser contextualizados ao longo do tempo, especialmente, quando atrelados à formação de professores/as, conforme se debruça a pesquisa em tela.

Ao analisar o significado de alguns desses termos utilizados na educação brasileira, Marin (1995), considera que o termo “reciclagem” foi bastante difundido no Brasil na década de 1980 junto aos cursos de formação em diferentes áreas, incluindo a educação. Entretanto, ao discutir-se nacionalmente a reciclagem do lixo, a autora destaca que o termo acabou por adquirir uma conotação negativa. No que concerne ao termo “aperfeiçoamento”, a autora adverte estar este atrelado a modelagem de comportamento, mostrando-se inadequado a educação por ter como objetivo a espera de reações padronizadas dos/as professores/as frente às situações cotidianas em busca de uma suposta “perfeição” (p. 15).

Josso (2010a) em sua tese de doutorado, publicada posteriormente sob o título *Caminhar para si*, tece várias contribuições a essa discussão oferecendo pistas para a compreensão dos processos de formação dos adultos, simultaneamente as considerações (re)construídas sobre sua própria experiência de vida. A autora traz um capítulo destinado aos seus estudos acerca do conceito de formação alicerçada através de seu mergulho em uma vasta produção no campo das ciências do humano, destaque da sociologia, antropologia, psicologia social e das ciências da educação.

A autora enfatiza a dificuldade de vocabulários mais adequados ao tratarmos da formação dada a sua complexidade teórica, contudo, apresenta uma densa síntese pautada em vários autores que ampliam o conceito de formação, sobretudo, no campo educativo. Outrossim, o estudo relativo às obras de pedagogia, de aprendizagem e do campo das ciências da educação, relewa três correntes de concepções em torno do conceito de formação, cujo ponto congruente “situa-se no consenso que se depreende em torno da ideia de que o aprendente desempenha um papel decisivo em sua formação” (JOSSO, 2010a, p. 51). São elas: a formação alicerçada em preocupações (parciais, ou totais) da ação educativa, direcionada mais a aprendizagem de competências; a formação como processo de mudança e

a formação como “projeto, produção de sua vida e de sentido” (idem), considerando as múltiplas e diferentes dimensões ao longo da vida como um processo global que projeta nossos anseios, nossos desejos em nossa relação conosco e com o mundo.

Corroboro com Souza (2006b) quando compreende a formação de professores/as enquanto um problema de âmbito político, por atrelar-se em uma trama que perpassa o poder e o saber; filosófico, por articular as interações que o homem estabelece com o mundo e histórico, por contextualizar e refletir sobre políticas e interesses que giram em torno da formação docente, entendendo ainda, como acrescenta o referido autor, que esta “inscreve-se numa problemática mais ampla que envolve dimensões científicas e epistemológicas sobre os saberes da profissão e sobre a profissão” (p. 24).

Tomando a formação pelo cruzamento destes três âmbitos propostos por Souza (2006b), considero oportuno nesse momento explicitar como me aproprio do termo formação na presente pesquisa. Com isto quero dizer que, muito embora existam inúmeras concepções do que seja formar, assumo aqui uma perspectiva que toma a (auto) formação enquanto um movimento em que o próprio sujeito torna-se ator do seu processo de formação ao traçar um balanço retrospectivo das aprendizagens em sua trajetória de vida.

Entretanto, há que se ter cuidado com as apropriações do conceito de (auto) formação, assim nos alerta Bragança (2011) em recente artigo sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. A autora assinala que esse cuidado pauta-se no questionamento sobre a responsabilização individual do sujeito sobre sua formação, já que esta corrobora com o fortalecimento de uma posição ideológica de isolamento do sujeito. Frente a isso, Bragança (2011) reafirma que embora reconheça a centralidade do sujeito em sua formação, a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas “vêm de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida” (p. 160).

Segundo Pineau (2003) o emprego dos prefixos em formação não se correlaciona a pretensão de escolhas pré-concebidas acerca da influência preponderante do individual ou do social sobre a formação. Nesse sentido, os prefixos para o autor apontam “polaridades extremamente complexas, homogeneizantes e heterogeneizantes ao mesmo tempo, de colocar em relacionamento, de colocar em conjunto, em sentido, em forma” (p. 156). Ao direcionarmos essa discussão para o termo (auto)formação o autor nos sinaliza que embora este prefixo não goze de boa reputação na ciência objetiva clássica e o seu surgimento traga, junto as suas pesquisas, a compreensão da autonomização do protagonista, faz-se necessário atentar ao que “esse protagonista não está sozinho em uma ilha” (p. 157) compreensão que em

diálogo com Bragança (2011) nos possibilita depreender que o estudo desse polo “auto” nos põe diante de uma tensão, situação social complexa em que o individual e o social se atravessam simultaneamente.

Nesse sentido, filio-me à perspectiva epistemológica da (auto) formação por entendê-la, à luz das reflexões de Pineau (2010) enquanto “uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexa e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional” (p. 99). Em tese, trata-se nesta pesquisa de entender a formação do adulto (nesse caso específico, do/a professor/a) enquanto um processo de aprendizagem permanente que, longe de ser monolítica, se entrelaça a três alicerces fundamentais para Pineau (2010): a *heteroformação* ligada à interferência, o saber-fazer com o outro na formação do ser, a *ecoformação* ligada às interações com o meio ambiente e a *autoformação* que, como vimos, aparece como uma terceira força que tensiona o processo de formação, na medida em que há uma conscientização por parte do sujeito de suas aprendizagens ao tornar-se produtor de conhecimentos sobre si a partir das suas experiências pessoais, que em diálogo com Josso (2004) podemos ir além, ao entendê-las enquanto *experiências formadoras*, na medida em que marcam, produzem sentidos que mobilizam, transformam os sujeitos no decurso de suas vidas.

Ao destacar os diferentes movimentos de aprendizagem propostos por Pineau (2010, p. 116) intento problematizar os sentidos de formação na fase em que o autor chama de “período paleocultural da heteroformação”, ou seja, momento em que este foi entendido em sua totalidade ao falarmos de formação, cujo próprio prefixo “hetero” denuncia o poder e ação dos outros sobre a formação do indivíduo. Nesse sentido, ao buscar a fecundidade na interação entre *autoecoformação* visio complexificar o próprio sentido da formação docente, entendendo que esta também não se limita às interferências do outro no processo de aprendizagem e formação. Desse modo, a presente pesquisa visa perceber ao mesmo tempo o movimento do próprio sujeito que se atribui uma forma e as interferências institucionais e políticas que sofre, não os entendendo enquanto polos estanques de análise e compreensão, mas como atravessamentos que (re) constroem os próprios processos formativos.

Dito isto, polemizo, a seguir, alguns desses atravessamentos entre os movimentos instituídos, através das políticas de formação em nível nacional e internacional e os movimentos instituintes que se configuram, também, através de conceitos e práticas formativas pautadas nas experiências docentes ao longo da vida. Para tanto, apresento uma revisão de conceitos, perspectivas e estados da arte realizados sobre a formação docente, que

vem compondo, no debate contemporâneo, um cenário de crise identitária, mas também de uma busca constante de autonomia e resistência por parte dos/as professores/as.

1.1 Formação docente: estados da arte, conceitos e perspectivas em confronto

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. Antônio Nóvoa

A fala de Nóvoa (1995) reafirma uma concepção de formação docente que destaca o protagonismo do/a professor/a enquanto um/a profissional autônomo/a de suas práticas educativas, na medida em que valoriza seus saberes e experiências resgatando com isto, uma identidade docente que engloba simultaneamente dimensões pessoais e profissionais.

As reflexões de Nóvoa, especialmente através de sua obra pioneira *Vida de professores* (1992), trouxeram consigo a possibilidade de alguns autores exporem e discutirem os resultados de suas pesquisas em suas especificidades, junto aos desafios e às possibilidades do trabalho, especialmente com histórias de vida.

Todavia, é mister pensar que esses trabalhos surgem no contexto da década de 1990 em meio a um conjunto rico e diverso de pesquisas que se intensificam no final da década de 1980 e enunciam, através da literatura educacional, novas abordagens sobre os percursos formativos dos/as professores/as e uma emergência no debate contemporâneo sobre a profissionalização do magistério. De modo geral, as contribuições de alguns autores têm sido tomadas como referência para esta discussão.

Identifico em Goodson (1992) um estudo correlato a esse contexto, quando chama atenção à importância de ouvir a voz do/a professor/a, já que o adulto retém como saber o que se atrela as suas reais necessidades, experiências e condições de trabalho visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a carreira dos/as professores/as precisa ser analisada pelo seu próprio contexto, já que os estudos atinentes a sua vida também nos ajudam, segundo o autor, “a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam o indivíduo” (p. 75)

e entendendo-as, portanto, enquanto aspectos significativos de sua formação individual e coletiva que interferem em seu trabalho.

Ao expor suas considerações sobre a relevância de formarmos professores/as como profissionais reflexivos sobre sua própria prática, Shön (1995), realça a importância do triplo movimento do *conhecimento na ação*, que ocorre espontaneamente com o/a professor/a no decorrer das atividades com seus alunos; da *reflexão na ação*, que consiste na construção de um problema (e não aplicabilidade de métodos) pelo/a professor/a diante de uma situação na sala de aula e da *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* trazendo à tona a dimensão de um/a profissional que reflete sobre as situações peculiares que enfrenta no seu cotidiano através de um olhar retrospectivo sobre a reflexão na ação.

Problematizando esta questão, Pimenta (2002b) discute criticamente o conceito de professor reflexivo no Brasil prontamente acatado e apropriado por meios educacionais no país. Isto porque, muito embora traga consigo contribuições relevantes ao processo de formação de professores/as é preciso, segundo a autora, ultrapassar a ideia de uma reflexão individualizada, ou seja, enquanto “fruto de uma reflexão em torno de si mesma” (p. 22) amplamente difundida pelo discurso de teorias que acabam por banalizar a própria perspectiva de reflexão sob pena de limitar a formação, de novo, a uma reflexividade técnica, esvaziada de sentido e discussão, sob a qual seria possível, premeditar e controlar as ações práticas no cotidiano escolar, desconsiderando as reais condições que têm esses/as professores/as de refletirem sobre as implicações sociais, econômicas, históricas, políticas de sua prática docente.

Perrenoud (2002) retoma a discussão proposta por Shön (1995), na medida em que busca distinguir a reflexão que de se dá após o *calor da ação*, sendo possível assim ter um maior tempo de refletir sobre seu passado. Portanto, embora o/a professor/a reflexivo/a seja para ele também pesquisador/a é preciso considerar que:

A pesquisa de ensino não é e nunca será prática de pesquisa, pois é exercida em condições nas quais a decisão é urgente e o valor do saber é medido mais pela sua eficácia pragmática do que pela coerência teórica ou pelas regras do método, as quais permitiram sua elaboração (p. 101).

É certo que essas concepções de Shön (1995) receberam críticas (ALARCÃO, 1996; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002a, 2002b) no sentido de se ter um cuidado para não generalizar o protagonismo do/a professor/a junto à ideia de que toda situação promova pesquisa para que “não gere uma supervalorização do indivíduo, ignorando os contextos

sociais e institucionais; o desenvolvimento de certo praticismo que desconsidere as produções acadêmicas” (BRAGANÇA, 2009b, p. 94).

No que concernem as modalidades e tendências teóricas de análise sobre a formação continuada, os autores Demailly (1995), Nóvoa (1995) e Candau (1996), cada um em sua especificidade e abordagem, trouxeram contribuições relevantes ao estudo deste campo.

Demailly (1995) propõe a formação em duas categorias: as formais e as informais, a primeira destinada às práticas individuais e a segunda com ênfase tanto no plano individual quanto no coletivo por suscitar uma construção autônoma de conhecimento. Nesse enfoque, a autora classifica os modelos de formação continuada de professores/as, em quatro estilos ou categorias, a saber: a forma universitária atrelada aos saberes teóricos junto à obtenção de uma titulação específica, a exemplo das certificações de pós-graduação; a forma escolar que se caracteriza pelos cursos com bases pré-estabelecidas pelos contratantes; a forma contratual referente às negociações entre os parceiros contratuais para o desenvolvimento de programas específicos e a forma interativo-reflexiva, com base nas iniciativas de formação que visam buscar, em conjunto, reais soluções aos problemas e situações de trabalho docente.

Nóvoa (1995) sintetiza essas quatro modalidades discutidas por Demailly (1995) em dois grandes modelos: o modelo estrutural e o modelo estruturante. Enquanto o primeiro retoma as formas escolares e universitárias, estruturado por uma racionalidade técnica centrada na instrução, retomando as colocações de Demailly (1995), o segundo se vincula à realidade cotidiana dos/as professores/as, visando uma articulação teórico-prática de sua aprendizagem junto à criação de redes coletivas de formação mediante à partilha de experiências e saberes docentes. Nesse sentido, Nóvoa (1995) propõe uma articulação da formação dos/as professores/as aos projetos das escolas, o que propicia, para o autor, a socialização profissional e afirmação de valores próprios dos/as professores/as, sem desconsiderar os contextos organizacionais.

Em Candau (1996) encontro a formação continuada concebida segundo duas perspectivas. A perspectiva clássica de formação docente, presente na maioria dos projetos do país, pauta-se na ideia de “reciclagem” propiciada pelas instituições, órgãos governamentais e secretarias de educação em forma de cursos institucionalizados (palestras, congressos, seminários, dentre outros) fora da escola. Muitas vezes, esta espécie de retorno dos/as professores/as à universidade em busca de um suposto “aperfeiçoamento”, significa para Candau (1996) refazer o ciclo e atualizar a formação recebida através espaços instituídos de formação.

Em contrapartida, a perspectiva atual, segundo Candau (1996) toma a escola como lócus de formação continuada junto à promoção de debates, discussões e reflexões sobre seu cotidiano, mas não funciona (necessariamente) como superação da perspectiva clássica, se não estiverem acompanhadas de reais condições que mobilizem o processo formativo.

André (2010) afirma que nos últimos anos alguns autores como Nóvoa (2007), Imbernón (2000) e Garcia (2009) vêm (re) discutindo o campo de formação docente através do conceito de *desenvolvimento profissional docente*¹², no intuito de não apenas demarcar o campo profissional, mas, sobretudo, no de ultrapassar uma visão fragmentada entre formação inicial e continuada, já que o termo desenvolvimento traz consigo a ideia de continuidade e não de mera justaposição entre uma e outra. Contudo, André (2010) alerta que, muito embora este conceito traga contribuições importantes ao debate sobre a formação docente, faz-se necessário que tenhamos cuidado de “fomentar a dispersão dos estudos em lugar de delimitá-lo” (p. 175) dada a amplitude do conceito, que requer um maior estudo e aprofundamento, já que pode dar margens a interpretações superficiais que nos dariam a ideia de que as problematizações em torno dos/as professores/as focalizariam apenas o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, penso que ao reafirmar que “não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram [...]” (2010, p. 176), André, estabelece, a meu ver, um diálogo com Souza (2006b), cujo pensamento trouxe logo na incipiência desta discussão, ao perceber a formação pelos vieses político, filosófico e histórico e de alguma maneira me conduziram a outras inquietações da pesquisa. São elas:

Será, então, que basta apenas ouvir a voz, tantas vezes silenciada dos/as professores/as, para, assim, nos convenceremos de que realmente superamos a concepção de uma formação que toma a racionalidade técnica como ponto fulcral de discussão? Em outras palavras, o que, nós pesquisadores/as, faremos com esses depoimentos em nossas pesquisas? Não era também sobre isso que problematizava Goodson (1992), ao solicitar que escutássemos a voz dos/as professores/as sobre sua vida? Ora, não se trata, portanto, de meramente ouvir esses professores/as (ainda que esse ponto de partida seja uma opção e também um compromisso político-epistêmico), mas, especialmente, perceber e polemizar para que e no que esta escuta pode contribuir para efetivas melhorias do seu trabalho no dia a

¹² Garcia (2009) destaca que a mudança do conceito desenvolvimento se dá em função da evolução, nas últimas décadas, do que entendemos como processo de ensino e aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento profissional é concebido enquanto um “processo que se vai construindo à medida que os professores ganham experiência, sabedoria e consistência profissional” (p. 11).

dia da escola, no intuito que essa fala se abra como narrativa em toda intensidade de seu potencial formador.

De todo modo, penso que problematizar a formação que se dá ao longo da vida é, sobretudo, conceber uma trajetória docente que constrói e reconstrói os conhecimentos dos professores/as, que não se limitam apenas ao espaço universitário, as políticas de formação, ou mesmo as contribuições do campo científico sobre ela, se assim realmente buscamos valorizar seu *saber-fazer*, não mais como meros reprodutores de métodos elaborados pelos especialistas, mas enquanto mobilizadores de saberes. É nessa direção que também retomo Shön (2000) ao propor uma revisão nas escolas de formação profissional através de um novo design que “tome o ensino prático reflexivo como um ambiente para a criação de pontes entre a escola e os mundos da universidade e da prática” (p. 234).

Tardif (2010) ao traçar uma *epistemologia da prática*, enriquece esse debate quando retoma dimensões que relacionam o trabalho docente a um resgate de sua identidade profissional, na medida em que busca a compreensão e valorização dos saberes docentes por aquilo que os/as professores/as produzem em sua prática e não pelo que os especialistas em educação esperam que eles incorporem. Em síntese, ressalva o autor:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (p. 256).

Essa afirmação conjuga-se à compreensão de que ao tomar os saberes profissionais como ponto de partida para o estudo do ensino, o autor salienta categorias conceituais e práticas dos/as professores/as que vão ao encontro da emergência de uma nova cultura e formação profissional aberta à complexidade das situações vividas pelos/as professores/as em seu cotidiano.

Destarte, Tardif (2000) enfatiza pelo menos quatro características desses saberes profissionais que entremeiam a complexidade do processo de formação docente. São eles:

Os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são construídos ao longo de suas vidas, ou mesmo no âmbito de uma carreira profissional de longa duração, cujas representações e concepções sobre ensino-aprendizagem apreendidas nesses anos permanecem em sua prática e vão compondo sua identidade profissional.

Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, assim, considera-se a diversidade não apenas das fontes e conhecimentos que norteiam seu trabalho, seja de seu

repertório pessoal e ou profissional, mas dos próprios/as professores/as que não são (ou melhor, não deveriam ser) considerados/as como um grupo homogêneo, dada a multiplicidade também de objetivos internos da ação que desencadeiam.

Os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados, ou seja, para além de um sistema cognitivo, os/as professores/as dispõem de uma cultura arraigada de sua personalidade que floresce em situações particulares, onde novos sentidos são atribuídos ao seu trabalho.

Os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, tendo em vista que ao trabalharem com o ser humano, têm a necessidade direta desses saberes articularem um componente ético e emocional.

Tais características propostas por Tardif (2000) nos provocam a refletir ainda sobre que tipo de pesquisas buscamos realizar com (ou sobre?) os/as professores/as e mais: nos incitam a pensar na real disponibilidade de revermos nossas próprias concepções de pesquisa e de que ponto partimos. Quanto a isso é categórico em seu recado: “em que sentido essa definição da epistemologia da prática profissional pode modificar nossas concepções atuais sobre a pesquisa universitária a respeito do ensino?” (p. 11). Um recado que mexe, desestabiliza e de novo coloca em xeque muito do que se discute hoje, seja através da problematização dos currículos de pedagogia, seja através do questionamento dos objetivos a que se propõem as pesquisas qualitativas em educação, ou mesmo de uma real necessidade de se estabelecer um elo que desmistifique uma relação vertical entre a universidade e a escola.

Subjacente à influência desses trabalhos internacionais sobre perspectivas outras para reflexão da formação docente, ao direcionarmos nosso olhar para o contexto brasileiro, notaremos que o artigo de André et al (1999), *Estado da arte da formação de professores no Brasil*, aponta indícios do crescimento da produção acadêmica em nível nacional mediante um panorama de análise a partir das dissertações e teses do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendidas no Brasil no período de 1990-1996, artigos publicados em periódicos da área de 1990-1997 e trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores da ANPEd de 1992-1998.

Em linhas gerais, a autora demonstra que o foco dos estudos (nos três espaços de produção acadêmica) se concentra na formação inicial em detrimento da formação continuada, já que chega a registrar 76% (de um total de 216) de teses e dissertações sobre formação inicial e apenas 14,8% de formação continuada, ainda que esta apareça com uma gama bastante variada de enfoques que vão desde os níveis a contextos e materiais de ensino

diversificados, complexificando a temática por meio de propostas ricas e abrangentes de pesquisa e análise.

Ao cotejar estes dados, com o mapeamento feito pela mesma autora em 2004 buscando comparar os dados das dissertações e teses da CAPES defendidas no período 1990-1998 com os do período 1999-2003, noto que o efervescente aumento pelo interesse na formação docente acabou por desviar o foco de estudos para a formação continuada, já que as pesquisas sobre a formação inicial atingiram nos anos 2000 um percentual de 18% nas análises realizadas sobre o ano de 2007. (ANDRÉ, 2009).

Após dez anos do primeiro estudo realizado por André et al (1999), a pesquisadora Gatti (2009), ao organizar um relato à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reitera, frente à apresentação de alguns dados estatísticos, muito do que vem sendo discutido contemporaneamente no país sobre a formação de professores/as. Em seu recente trabalho: *Professores do Brasil: impasses e desafios*, Gatti (2009) aponta que um levantamento das teses e dissertações de um período recente entre 2000 e 2008 registradas na Biblioteca Digital Nacional da Capes, na Base de Dados, Acervos de Sistema de biblioteca da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e no Sistema Dédalos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), ainda nos dão pistas de um número expressivo de estudos, em que a formação continuada aparece na maioria das produções sobre a identidade docente.

Segundo tal estudo, 50% das pesquisas reportam-se aos programas de formação continuada em diversificadas redes municipais de ensino. A esse respeito, Gatti (2009) conclui que mesmo diante de um cenário que concebe a formação continuada como uma das grandes potências a serem rediscutidas, muitos dos cursos de formação continuada oferecidos pelas secretarias educacionais ainda permanecem distantes da realidade dos/as professores/as e da escola, necessitando, portanto, de uma continuidade de políticas que efetivamente garantam que essas vozes docentes estejam presentes na elaboração de políticas de formação contínua.

Por fim, me parece oportuno ainda, “costurar” algumas concepções de formação contínua a partir da ótica docente, já que a leitura dos autores Goodson (1992), Tardif (2000; 2010), Nóvoa (1995), Shön (1995; 2000) de alguma maneira me convida ainda a um diálogo com Certeau (2009) e Benjamin (1994), este por trazer a possibilidade de desenvolver uma história pelo avesso, ou seja, na direção contrária à habitual e aquele por nos possibilitar subverter a concepção de um/a professor/a que “supostamente” aceita passivamente as múltiplas propostas de formação (inicial ou continuada), ou análises de especialistas que

falam sobre ele/a. Destarte, Certeau (2009) chama atenção aos movimentos que emergem do cotidiano em meio às *táticas* que burlam aquilo que se institui. Para o autor, a *tática* “depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’” (p. 46).

Nesse sentido, pensar nas muitas *táticas* utilizadas pelos/as professores/as em meio a um cotidiano que se inventa com *mil maneiras de caça não autorizada* (CERTEAU, 2009) implica resgatarmos uma cultura ordinária, pelo avesso, cuja ordem é exercida e burlada ao mesmo tempo, concepção que também dialoga com o sentido das experiências instituintes, entendidas por Linhares (2008, p. 12) como “índícios de outra cultura escolar que não critica apenas os males da escola, mas, sobretudo, vislumbra outras possibilidades em concebê-la e praticá-la”.

Logo, mais interessante do que pensar na burla como mera oposição dos/as professores/as às muitas *estratégias*¹³ do Estado para formação continuada, o que me instiga aqui é problematizar que usos fazem esses/as professores/as dessas propostas, já que a burla se mostra antes mesmo como possibilidade e alternativas outras de sobrevivência em situações complexas que demandam múltiplas e diferentes respostas como vimos com algumas contribuições de Tardif (2000; 2010), Shön (1995; 2000) e Nóvoa (1992; 1995).

1.2 Marcos legais da formação continuada no contexto pós-LDB/1996

Para compreendermos as marcas impressas no processo de formação de professores/as no Brasil, seja através da literatura, ou mesmo da legislação estatal, faz-se necessário nos nutrirmos de uma contextualização histórica que atribui e analisa a lei enquanto um processo, que, por vezes, leva décadas para ser aprovado, denunciando consigo inúmeros conflitos e disputas de interesses.

Nesse sentido, a presente pesquisa conta com um recorte temporal pós-LDB/1996, na tentativa de aprofundar questões sobre o campo de formação de professores/as em um

¹³ Certeau (2009) concebe a *estratégia* como “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. (p. 45). É preciso considerar que ao atribuir o termo *estratégia* às ações governamentais quanto aos cursos de formação continuada não desconsidero com isso a possibilidade dessas propostas também partirem de inúmeras reivindicações por diferentes instituições e entidades representativas (inclusive de professores/as). Entretanto, os conceitos de *tática* e *estratégia* ganham aqui a dimensão de um raciocínio que enfatiza a potencialidade da prática docente no cotidiano da escola, como aquilo que emerge de situações imprevisíveis, incontroláveis.

contexto marcado por inúmeras mudanças educacionais em detrimento da promulgação desta lei e os seus respectivos desdobramentos, já que fundamenta as subseqüentes ações governamentais no âmbito educacional brasileiro.

Embora a LDB/1996 tenha seu texto aprovado em dezembro de 1996, muitos de seus incisos e artigos foram discutidos durante anos, especialmente quanto à menção feita ao ensino superior e à pesquisa enquanto alicerces formativos, o que me permite compreender que este recorte temporal não me exime de correlacionar muitas das tensões sobre o campo de formação docente a outros momentos históricos.

Ora, se retornarmos um pouco de nossa história sobre a educação brasileira, podemos perceber que muitos desses ideários da LDB/1996 já estavam postos em várias reivindicações dos chamados “pioneiros da educação”, visto que não se tratava, já na década de 1930, de meramente conceder aos/as professores/as uma formação secundária “geral”, mas, sobretudo, um espírito pedagógico que perpassasse pela universidade.

Para Anísio Teixeira, era necessário pensar na educação como uma arte que representava *algo de muito mais completo que uma ciência* (TEIXEIRA, 1957). Nesse sentido, ao enfatizar um projeto de nação, Anísio já reivindicava uma atenção diferenciada à educação e aos/as professores/as, que segundo ele já existia nas demais profissões elitistas como medicina, direito e engenharia.

Os dizeres de Anísio trazem consigo um caráter de aproximação de um trinômio muito presente em seus textos e discursos pelo Brasil: ciência, pesquisa e formação de professores/as, já que, segundo ele, “pesquisa e ensino devem procurar fundir-se em uma atividade unificada e fecunda. A pesquisa serve ao ensino, como este serve à pesquisa, e ambos conjugados é que dão ao saber a sua inteira potencialidade” (TEIXEIRA, 1969, s/p). Partindo desse entendimento, a universidade e a pesquisa não representavam para o educador algo abstrato, mas a possibilidade de repensarmos uma realidade e cultura brasileira, que necessita ser valorizada, daí a concepção de um projeto de nação a partir da educação, em que deveriam ser repensados, desde a concepção de escola até os métodos de ensino, destacando a potencialidade da ciência em fundamentar tais mudanças.

Percebo que a LDB/1996 foi e tem sido reflexo de muitas lutas de interesses, cujo campo de disputa também traz consigo denúncias das concepções não apenas de educação, ou do exercício docente, mas do próprio projeto de sociedade que se visa instituir no Brasil. Outrossim, em cursos de pequena duração, o papel epistêmico-filosófico da pesquisa é muitas vezes negligenciado, garantindo aos/as professores/as uma formação mais *instrumental*, contradições e visões dicotômicas ainda atuais nos debates promovidos no campo de

formação de professores/as e de que alguma forma se distanciam das propostas de formação estabelecidas na década de 1930, cuja pesquisa era compreendida, especialmente por Anísio Teixeira, como peça fundamental na formação docente.

Ao reinterpretar alguns pontos dez anos após a LDB/1996, Brzezinski (2008), inspirada em Anísio Teixeira e a sua ideia de existirem valores proclamados (o que se anuncia) e valores reais (o que se realiza) constata, portanto, algumas divergências entre a lei (*mundo oficial*) e a realidade dos educadores (*mundo real*). Dentre elas, enfatiza o crescimento desordenado dos cursos de educação à distância (EAD) não mesmo pela sua necessidade e pertinência, já que possibilita um número maior de acesso à educação considerando a grandiosidade do Brasil, mas em função da qualidade em que são oferecidos, desconsiderando aspectos pedagógicos e científicos nos cursos de formação à distância, carentes muitas vezes, segundo ela, de avaliação e acompanhamento.

Paralelamente a isto, ao trazer o pensamento de Brzezinski (2008), destaco a severa crítica que estabelece à resolução do CNE/CP n.1/2002, que, segundo a autora, além de ignorar as experiências de formação dos/as professores/as de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, traz consigo uma concepção de professor/a e formação ainda pautada no exercício técnico-profissional:

Dessa concepção de professor expressa na Resolução CNE/CP n. 1/2002 com ênfase nas **competências**, como princípio norteador e nuclear para todos os cursos de formação de professores, resulta um perfil docente centrado na aquisição de **competências** para o exercício técnico-profissional, constituindo, pois, em uma formação prática e simplista (p. 184, grifos nossos).

A autora chama atenção justamente para o reforço, na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) CP nº 1/2002, às próprias cláusulas da LDB/1996 no que tange a uma formação direcionada para um sistema federativo de certificação e competências, o que foi e tem sido contestado por várias entidades como ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUNDIR e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) ao defenderem a criação de um sistema nacional de formação de professores/as, que, segundo Brzezinski (2008), “permite implantar uma política nacional de formação e valorização do magistério” (p. 186).

A palavra competência parece mesmo ser o “cartão de visitas” de uma lei sancionada pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso, em um contexto político econômico neoliberal que, ao priorizar os “ajustes” educacionais, propostos pelo Banco Mundial, salienta dois eixos principais a formação docente: a formação por competências como eixo nuclear e a

formação reflexiva como eixo metodológico. Eixos, que é válido reiterar, também estão presentes em documentos oficiais como a própria LBD/1996, no parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, dentre outros.

Recorro nesse momento, a alguns fragmentos do texto legal para situar o cenário de reflexão sobre a polissemia do termo competência. Assim, o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais (RES. CNE/CP nº 1, 2002) salienta sobre a formação docente:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional que considerem:

I- a **competência** como concepção nuclear na orientação do curso;

II- a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, enfatizando em sua letra c conteúdos, como meio e suporte para a constituição das **competências** (grifos nossos).

Em seu artigo 4º, reitera:

Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I- considerar o conjunto das **competências** necessárias à atuação profissional;

II- adotar essas **competências** como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (grifos nossos).

O termo competências, como vimos apresentado nos artigos de lei acima, foi e tem sido exposto a muitas críticas e interpretações. Segundo Pimenta (2002b), esse termo representa um discurso de um (neo)tecnicismo, já que as chamadas competências “deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de ‘trabalho’” (p. 42). Nesse sentido, a crítica da autora consiste em questionar se este termo tem (necessariamente) como corolário o reconhecimento de que também os/s professores/as (re) definem e reinterpretem suas tarefas e não apenas as executam mediante aos currículos pré-estabelecidos.

Ao conduzir esta discussão para o âmbito específico da formação continuada, é eminente tensionar que esta “busca por competências” não se materialize no aligeiramento e flexibilidade da formação docente, através de cursos institucionalizados, requeridos pelo mercado, que dariam uma suposta “qualificação” aos profissionais, que podem inclusive, serem “premiados”¹⁴ pela quantidade (e não pela qualidade) de cursos que adquirem em seu currículo anual.

¹⁴ A premiação aos/as professores/as enquanto estratégia governamental é discutida com maior afinco nos itens 1.3 e 3.1.

Esta perspectiva de ampliar o conceito e apreensão em torno da formação continuada de professores/as também se expressa no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010 em acato a Conferência Nacional de Educação Básica. Tal documento, construído mediante a uma polifonia de vozes, mensuradas em torno de 2% da população do país, me chama atenção por dois motivos: primeiro, pelo fato de conciliar-se aos marcos legais, tais como os precedidos pela Constituição Federal de 1988, PNE/2001, LBD/1996 e segundo, por trazer um capítulo inteiro dedicado à “Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação”, como um dos seis eixos centrais de discussões consideradas relevantes e necessárias, sobretudo, para a elaboração do atual PNE (2011-2020).

Assim, destaca o documento final que “esta perspectiva ampla de formação e profissionalização docente, seja inicial ou continuada, deve romper com a concepção de formação, reduzida ao manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas.” (CONAE, p. 82), retificando desta forma, a importância de uma política nacional de formação e valorização de profissionais em educação em meio às condições que cada modalidade de formação (seja ela inicial ou continuada) deverá se desenvolver.

Gatti (2009) também reconhece a importância da criação de uma política nacional de formação, levando em consideração o documento que institui essa política, editado em 2009 sob o Decreto nº 6.755, cuja proposta é “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica (art. 1º).” (BRASIL, 2009 *apud* Gatti, 2009, p. 52). Entretanto, a autora menciona que, apesar desta ser uma possibilidade de transformação das ações formativas, tal decreto ainda se mostra como um desafio, visto que implica uma revisão das matrizes curriculares e os seus processos formativos. É preciso, segundo ela, rever, assim, a própria estrutura das instituições formadoras, dos cursos oferecidos e suas formas de implementação, já que o crescimento aligeirado desses cursos, incluindo os de formação à distância, pode comprometer a qualidade da formação docente.

Paralelamente à importância do crescimento dos cursos à distância, ou mesmo da qualidade com que vem sendo oferecidos por todo o país, o que Gatti (2009) nos chama atenção com este estudo de modo geral é toda uma preocupação/ problematização com dados que compõem um cenário contemporâneo, cujos “holofotes” se voltam à figura do/a professor/a. Assim, percebo um processo de reconhecimento da importância de sua formação, também corporificada em políticas educacionais e na legislação brasileira

simultaneamente (e por vezes conjuntamente) à luta das entidades representativas dos/as professores/as.

Diante dessa realidade oficial que se coloca hoje ao campo de formação docente no Brasil e denuncia com isso a sua polifonia de vozes e interesses, me pergunto novamente: como é que, então, os atores principais dessa discussão dialogam na construção de pontes *entre o mundo oficial e o mundo real* propostos por Brzezinski?

Desse modo, noto que muito embora haja muitas discussões e críticas em torno dos múltiplos sentidos que adquirem a formação de professores/as, a legislação ainda aponta muitas lacunas de flexibilidade que precisam ser revistas, por denunciarem formas outras de pensar e agir, ou seja, maneiras institucionalizadas de conceber a formação docente, de um *mundo oficial*, pedindo emprestado novamente os dizeres de Brzezinski (2008), mas que aqui ousou afirmar, se difundir também com um *mundo real*, se pensarmos que também a lei é um dos subterfúgios de que se valem muitos sindicatos e entidades científicas representativas dos/as professores/as para reivindicar efetivas mudanças nas concepções e apreensões da formação docente.

Ora, penso que não basta negar a existência de uma realidade, apenas criticar a legislação sem dela fazer uso, ou meramente se colocar no lugar “supostamente seguro” da oposição, é preciso com isso resistir com/no trabalho junto ao campo das possibilidades, atentando ao alerta de Linhares (2006) de que “as experiências instituídas e instituintes estão ora juntas, ora em litígios, buscando expandir-se, ou seja, penetrar no espaço e tempo em confronto” (p. 9). Nesse sentido, a autora enfatiza que, ao isolarmos as experiências instituídas em uma redoma que a separa do instituinte, desconsideramos a complexidade da relação conflituosa que perpassa essas dimensões.

Face ao exposto, é preciso saber não apenas o que cada professor/a faz na sua sala de aula, mas também o que dele/a falam e a ele/a propõem. Resistência para além da oposição significa assim, ter conhecimento desses campos de tensões e atravessamentos (o instituído e o instituinte), ainda que o ponto de partida demonstre sob que ótica se busca problematizá-los para deles propormos mudanças nas incoerências e aproximações entre o que se discursa hoje sobre formação docente e o que se *pratica* no cotidiano da escola, entre a universidade e a escola.

1.3 Entre políticas e práticas de formação continuada: polemizando as condições do trabalho docente

Como vimos, já é patente na literatura nacional e internacional a compreensão de uma formação docente que se dá ao longo da vida, especialmente no tocante à defesa de uma (auto) formação que parte dos usos das experiências e aprendizagens dos/as professores/as em sua atividade docente.

Entretanto, aludo, nesse momento, também a outros cenários de compreensão que polemizam o próprio termo de formação continuada, no intuito de complexificar e apreender os seus processos de constituição, que intencionalmente ou não, adquirem caráter formativo, considerando sua incidência sobre os/as professores/as em suas ações e reflexões. Seguindo este ponto de vista, algumas perguntas me parecem inevitáveis: como, então, “levantarmos a bandeira” da importância de um/a professor/a que reflete sobre seus percursos formativos, que pesquisa a sua prática, interage e discute coletivamente as melhorias de sua profissão, sem considerar as efetivas condições materiais e simbólicas de formação e trabalho? E o que dizer ainda, do contexto em que vem sendo submetidos a uma responsabilização, cada vez maior, pelos seus alunos, pela escola e quiçá pela comunidade?

Longe de retornarmos a compreensão de uma formação que tem como tônica o consumo e a racionalidade técnica, ou mesmo de desconsiderar a inventividade e burla dos/as professores/as mediante ao que lhes é instituído, trata-se mesmo de polemizarmos as condições de trabalho docente que, muitas vezes, são elucidativas de um sentimento de impotência dos/as professores/as frente às tantas e diferentes demandas que vêm sendo obrigados/as a assumir cotidianamente, e imprimem, por assim dizer, a gênese de uma proletarização de seu trabalho e formação.

Considero oportuno mencionar que a problematização destas condições de trabalho se coloca ainda, enquanto um desafio político epistêmico, especialmente se considerarmos certo “silenciamento”, “apagão” destas discussões nas teses e dissertações da área educacional, tomando como parâmetro o levantamento realizado por André (2010), no ano de 2007, segundo o qual a autora constata que dos 298 estudos analisados, apenas um indicativo de 3% focalizou as condições de trabalho dos/as professores/as e 4%, as políticas de formação, que perpassam por focos de discussão como o plano de carreira e sindicalização.

Dito isto, ao destacar as condições de trabalho docente como categoria de discussão e análise, tomo como referência algumas contribuições significativas, através de uma vasta produção em pesquisa, da Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO) criada em 1999¹⁵. Essa rede conta com o intercâmbio de pesquisadores de diferentes países latino-americanos que se debruçam nesta temática sob diversos ângulos, considerando que as reformas educacionais iniciadas na década 1990 e a consequente regulação das políticas educacionais necessitam ser analisadas junto às especificidades latino americanas, já que têm trazido mudanças significativas aos trabalhadores docentes.

Oliveira, D. (2004), tendo como parâmetro resultados de pesquisas empíricas e revisão bibliográfica que demonstram um contexto de reestruturação do trabalho pedagógico, assevera que tal reestruturação é atravessada por inúmeros fatores que têm elegido a escola como núcleo central de administração dos programas de reforma, planejamento e gestão.

Nesse sentido, Oliveira, D. (2004) enfatiza que esta nova organização escolar se alicerça em um modelo de gestão pautada na descentralização, seja ela administrativa, ao transferir as obrigações dos órgãos centrais para a formulação de políticas; financeira, para a capacitação de recursos externos, prescrições orçamentárias junto à alteração de aspectos físicos e organizacionais da escola; ou mesmo, pedagógica, se considerarmos a elaboração de projetos, discussão de currículos e a ampliação dos exames de avaliação, tais como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEBE), o exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros. Medições que acabam por reforçar, também através da legislação, exigências de um novo perfil de trabalhadores docentes.

Diante disso, percebo pelo menos três aspectos centrais que merecem destaque as discussões trazidas por diversos autores, que compõem a REDESTRADO, quanto às condições de trabalho docente. São eles: a intensificação, a precarização e a flexibilização desse trabalho.

Ao sublinhar um novo perfil de profissionais, Oliveira, D. (2004, 2008) enfatiza que o trabalho docente tem extrapolado os limites de ensino e aprendizagem na sala de aula e assumido outras demandas enquanto responsabilidades sociais que fogem do seu escopo profissional e acarretam, portanto, uma intensificação de seu trabalho junto a uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulação da legislação trabalhista. Realidade que fica perceptível na fala de muitos/as professores/as ao esboçarem um misto de frustração, por não

¹⁵ Estas informações encontram-se disponíveis em < <http://www.redeestrado.org/> >.

conseguirem exercer funções além de sua formação, junto à responsabilidade pela comunidade escolar em que atuam.

Sobre essa questão, ganham destaque os estudos desenvolvidos por Fanfani (2007) acerca das condições de trabalho docente no contexto latino americano. O autor argumenta que o caráter multifuncional atribuído à escola tem sido incompatível com a quantidade e qualidade dos recursos que esta dispõe, o que perpassa inclusive pela quantidade excessiva de alunos em sala de aula.

Além disso, o autor assevera que as últimas décadas trouxeram uma nova realidade para o trabalho docente na América Latina, especialmente no que concerne sobre a heterogeneidade crescente do ofício docente. Acrescidas a isto, Fanfani (2007) salienta os crescentes degraus de desigualdade entre os/as professores/as, que tem trazido consequências no plano subjetivo de suas práticas individuais e coletivas.

No intuito de polemizar este novo perfil de trabalhadores docentes mencionado por Oliveira, D. (2004, 2008) e contextualizado por Fanfani (2007) através dos estudos das condições de trabalho docente na América Latina, descrevo brevemente duas reportagens publicadas em realidades distintas (mas, nem tanto assim) que me auxiliarão na introdução de reflexões sobre as quais pretendo me debruçar, especialmente no que tange a formação continuada de professores/as.

Segundo a reportagem do jornal *O Globo*, publicada em 2008, Cláudio Mendonça enfatiza, sob o título “O exemplo do Chile”, a reforma educacional que vem sendo proposta nesse país com relação à formação continuada e a responsabilização dos/as professores/as, através da Avaliação do Desempenho Profissional Docente estabelecido por lei na carreira do magistério. Tal proposta de avaliação do trabalho docente se pauta na hipótese que o/a professor/a não classificado(a) nos patamares de “destacado, *competente*, ou básico” (MENDONÇA, 2008, p. 7, grifos nossos) possa ser excluído/a do sistema, caso tenha um *resultado* de avaliação negativo por três anos consecutivos.

Em recente matéria, publicada no *Jornal do Brasil* em janeiro de 2011, intitulada “Rio: professor que não atingir meta passará por reciclagem”, percebo o destaque dado à nova proposta do governo do Rio de Janeiro em estabelecer o que tem chamado de Plano de Metas para os/as professores/as da rede estadual de ensino. Contudo, os/as “beneficiados/as” com uma gratificação que pode chegar a um valor superior a dois salários adicionais por ano¹⁶, precisam atingir 100% das metas voltadas para o melhor desempenho no Índice de

¹⁶ Vale ressaltar que este índice de dois salários adicionais se aplica ao/a professor/a com nível 9, ou seja, aquele/a que possui o maior piso salarial (R\$ 1.579,27).

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), medido pelo MEC. Tal preocupação foi assumida pelo governador do estado enquanto compromisso de colocar o Rio de Janeiro entre os cinco melhores do *ranking* nacional até 2014, já que em 2010, o estado não conseguiu atingir o número de pontos considerado ideal pelo IDEB¹⁷.

Para além das ponderações que necessitam contextualizar as especificidades do caso chileno e da rede estadual do Rio de Janeiro, o que enseja com a incursão dessas duas reportagens é, sobretudo, chamar atenção a pelo menos dois aspectos, que, a meu ver, necessitam serem (re)discutidos, por trazerem como pano de fundo, algumas questões aqui levantadas sobre a intensificação do trabalho docente. O primeiro refere-se ao contexto em que se inserem as condições de trabalho docente e o segundo, ao próprio sentido em que a formação continuada é tacitamente “proposta”.

Desse modo, o primeiro fator é perceber como hoje não somente os alunos precisam “provar”, mensurar exaustivamente o seu rendimento em números, através das avaliações que “medem” o seu desempenho escolar, mas, também, os/as professores/as acompanham esse movimento quando, imersos neste contexto, são avaliados/as, a exemplo da reforma educacional do Chile e das bonificações àqueles/as que atingirem metas preestabelecidas pelo governo do Rio de Janeiro.

Não quero com isso, negar a importância de uma avaliação e autoavaliação do trabalho docente, contudo, vale perguntar: que sentidos têm esta avaliação do trabalho docente, quando assume um caráter punitivo ao afastar o/a professor/a “incompetente” do sistema chileno, ou ao excluí-lo/a de uma “remuneração adicional” por não atingir as metas estipuladas verticalmente, como na rede estadual do Rio de Janeiro?

Em ambos os casos, percebo um contexto de políticas avaliativas que tendem a responsabilizar o/a professor/a (individualmente) em melhorar ou piorar os índices que “apresentam”, em números, o desenvolvimento de *seus* alunos e da *sua* escola. Uma relação entre responsabilização e avaliação do trabalho docente que aparecem explicitamente com outra conotação, em pelo menos três momentos distintos, no documento final da CONAE de 2010, a exemplo do seguinte trecho:

A essa concepção de avaliação poderá incentivar os/as docentes à atualização pedagógica, contemplando, ainda, no plano de carreira, momentos de formação continuada. A avaliação deve contribuir para a formação e valorização profissional. Deve ter caráter participativo, fundamentado em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos. (...) É relevante a implementação de um sistema de avaliação institucional que tenha como perspectiva subsidiar as ações de formação continuada, com vistas a melhoria do desempenho funcional

¹⁷ Informações disponíveis em < <http://www.jb.com.br/>>.

e à progressão na carreira e não se constituindo em **instrumento de punição ou perda de vantagens** dos profissionais da educação (CONAE, 2010, p. 98, grifos meus).

Ora, penso que o paradoxo consista em (re)pensarmos na maneira como esta chamada “valorização profissional” vem sendo colocada para as escolas, já que distante do que propõe o documento do CONAE/2010, temos observado medidas governamentais, com teores “punitivos” aos/as professores/as, que em seu cotidiano, não apenas participam, mas, têm sido responsabilizados/as pelo êxodo ou insucesso escolar.

O segundo aspecto a ser polemizado concerne justamente a um desdobramento da responsabilização docente quanto os índices educacionais. Sim, porque se por um lado alguns/umas professores/as são “beneficiados/as”, por outro, o que acontece com aqueles/as que não atingem as metas? Qual seria, portanto, a proposta de “recuperação” para os/as professores/as supostamente “reprovados/as”? Ora, nas duas situações aqui apresentadas, é justamente o “pacote” institucionalizado de “formação continuada” que aparece em voga, em forma de cursos que surgem com o intuito de “reciclar”, “aperfeiçoar”, “atualizar” o trabalho docente.

Com isso quero dizer que, tais propostas governamentais ilustram os processos de formação continuada, considerando também as ações instituídas com finalidades formativas, seja através de cursos, seja através de espaços dotados de uma intencionalidade e diretividade formativa, em que muitas vezes não há escolha por parte dos/as professores/as que precisam “dançar conforme a música”.

Ademais, ainda quanto à intensificação do trabalho docente, me parece importante ponderar que esta implica aumento da jornada de trabalho dos/as professores/as, que necessitam da contratação em mais de um emprego para complementar a sua renda, recorrendo muitas vezes à rede particular de ensino, ou até mesmo a própria escola, em busca de um aumento de sua carga horária e um maior número de turmas para trabalhar.

No que tange à jornada de trabalho, o projeto de lei para a aprovação do PNE (2011-2020) anunciou como estratégia ao cumprimento da meta 17 (de valorização ao Magistério Público da Educação Básica), “a implementação de planos de carreira para o magistério com a implementação gradual da jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar” (PNE 2011-2020, p. 18). Entretanto, o que observamos nas escolas é que esta dupla (quando não, tripla) jornada de trabalho tem acarretado um desgaste do profissional, quando o inviabiliza de ter uma dedicação exclusiva a uma escola e o coloca, amiúde, vulnerável às infrações das leis trabalhistas, que se evidenciam no número exorbitante de contratos

temporários, junto à “sua menor estabilidade, informalidade nas relações de trabalho e menos diretos sociais” (OLIVEIRA, D., 2008, p. 13).

É esse contexto neoliberal, munido de condições extenuantes de atuação, que coloca o/a trabalhador/a (professor/a) à mercê da precarização de seu trabalho, no sentido de corroborar com uma política, cujas propostas educacionais, camufladas por seus slogans de uma formação por “competência”¹⁸, ignoram as reais condições de trabalho no chão da escola e os muitos fatores que compõem esse cenário:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns casos, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos; o arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, D., 2009, p. 214).

Esta precariedade do trabalho docente, destacada por Oliveira, D. (2009) encontra similitudes com a realidade de muitos países da América Latina, tendo em vista que as infrações às leis trabalhistas transparecem no magistério não apenas através do aumento de contratos temporários, mas também na remuneração por hora/aula, que desconsidera todo o tempo e trabalho extra para planejar, estudar, bem como participar de atividades fora da sala de aula.

Outro aspecto levantado por diversos autores (OLIVEIRA, D., 2004, 2008, 2009; GONÇALVES, OLIVEIRA, C., 2008; SUÀREZ, 2005; LEHER; LOPES, 2008) como um dos fatores da precariedade do trabalho docente que se alicerça nos baixos salários dos/as professores/as. Realidade que novamente se assemelha ao cenário latino-americano, já que os salários dos/as professores/as têm sido inferiores se comparados a outros cargos com a devida formação profissional.

Por meio de um estudo comparado entre os países Argentina, Colômbia e Brasil sobre a precarização do trabalho docente, os autores Gonçalves e Oliveira, C. (2008) afirmam que o sentido comum encontrado na política salarial para os docentes destes países reside em uma discrepância entre as recomendações de organismos multilaterais e os anseios das instâncias representativas dos/as professores/as, que resistem a uma condição que os/as têm colocado “como trabalhador assalariado que possui atualmente, nenhuma estabilidade, em meio à falta de frentes de trabalho e à flexibilização laboral da maior parte dos setores públicos e privados” (p. 8).

¹⁸ A respeito dos múltiplos sentidos do termo “competências”, vide o item 1.2.

Embora o Plano de Carreira para magistério público com piso salarial profissional seja um preceito constitucional, (art. 26, inciso V) reforçado pela LDB/96, Leher e Lopes (2008) afirmam baseados em estudos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da UNESCO de 2006 que além de o Brasil possuir remuneração muito baixa aos(as) professores/as da educação básica, a diferença entre o começo e final de carreira não ultrapassa 45%, percentual baixíssimo se equiparado com Portugal, por exemplo, com índice de até 170%.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006, a média salarial dos docentes da educação básica era de R\$ 927,00, contudo, a mediana¹⁹ girava em torno de R\$ 720,00.

Em 2010, foi aprovado um piso salarial de R\$ 1.024,67 para 40 horas semanais, seguindo um reajuste de 7,86% referente à variação de 2008 a 2009 do valor mínimo por aluno no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que recebe recursos da União, estados e municípios. Reajuste contestado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, que pedia o aumento com base na comparação entre o FUNDEB de 2009 e a estimativa para 2010, de 15,94%, ou seja, mais da metade do que foi aprovado²⁰.

Gatti (2009), por intermédio de um levantamento do rendimento mensal médio em reais com base nos estudos da PNAD/2006, destaca a seguinte tabela comparativa do rendimento de algumas profissões no Brasil:

Tabela 1- Rendimento mensal médio em reais - Profissões diversas²¹	
Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Advogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (Ed. Básica)	927

Fonte: Pnad 2006

¹⁹ A mediana, neste caso, refere-se ao ponto em que 50% (desses professores) recebem abaixo do piso salarial estipulado.

²⁰ Dados extraídos do *Jornal de Brasília* de 04/01/2010.

²¹ Extraído de: GATII, Bernardete. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO. Brasília, 2009.

Um aspecto relevante interpretado por Gatti (2009) se coloca justamente na confirmação de que mesmo com o acréscimo da média semanal de horas-trabalho de 30 para 40 horas, ainda assim, o salário dos/as professores/as da educação básica, que giraria em torno de R\$ 1.200,00, não atingiria sequer a média salarial das demais profissões, condição que permanece se atualizarmos esta discussão com os dados do atual piso salarial, aprovado em 2010.

Diante disto e, é claro, sem desconsiderar que esta desvalorização salarial, perpassa por uma construção histórico-social da própria profissão docente, entendo como pertinente levantar alguns questionamentos que nos permitam inferir para além de perguntas que lidam com causa e efeito. Dito isso, reafirmo a urgência de lidarmos com questões que nos possibilitam refletir sobre a grande teia conflituosa que entremeia muitos interesses ao falarmos de formação docente.

Assim, indago: será mesmo, que estes fatores, que tornam a profissão docente pouco atraente, se comparadas a outras financeiramente, não pesam sobre a procura e permanência na profissão? Por que é tão “comum” ver a cena de professores/as se desdobrem em aulas particulares, se afogarem em provas (de escolas diversas) para corrigirem, preenchimentos dos diários de classe e elaboração das médias, ou ainda, complementarem a sua renda com os famosos “bicos” de trabalho (como a venda de produtos como bijuterias, roupas, revistas de perfumes, dentre outros)? Até que ponto isto não interfere no modo como os/as professores/as concebem a sua profissão, na maneira como buscam resistir a estas múltiplas demandas que são convocados/as a aderir? E talvez, o que nesta pesquisa, assume questões intrigantes: será que essa outra realidade que chega aos “corredores” da escola *também* não interfere na formação destes professores/as? Até quando nos contentaremos com a “certeza” de que estes/as profissionais “darão conta no final”, sem que possamos (re)discutir, com eles/as mesmos/as, os seus direitos trabalhistas, que como vimos aqui, tem sido, muitas vezes, negligenciados?

Corroboro com Algebaile (2008) ao entender que estas condições de trabalho, a que são submetidos/as os/as professores/as, são formativas, na medida em que “interferem difusa ou sistematicamente na produção dos modos de pensar e agir (p. 9)” e que, portanto, necessitam serem (re)discutidas, se assim buscamos, de fato, maneiras díspares de problematizarmos a formação de professores/as.

Diante disso, reafirmo que a formação de professores/as traz consigo essas e muitas outras questões, por vezes contrárias. É daí que parte a necessidade de tensionarmos visões simplistas de análise que concebem os/as professores/as, ora como meros/as executores/as das tarefas que lhe são atribuídas, ora apenas como aqueles/as que sempre subvertem e

ressignificam (positivamente) sua prática docente, diante de situações controversas de trabalho. Daí também advém a necessidade, permeada pelo desafio político epistêmico da pesquisa, de polemizarmos as múltiplas faces desta trama complexa e polifônica, intitulada, formação de professores/as.

2 OS ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A arte do *viajante flâneur* reside precisamente na combinação da descoberta com o gosto pela aventura. *Machado Pais*

Aceitando o convite de Pais (2003) lanço-me neste capítulo como *viajante flâneur*²² em uma dupla viagem sobre os processos formativos dos/as professores/as e o intercâmbio de suas experiências no cotidiano da escola, junto à aventura da redescoberta do que somos, do que estamos sendo e do que buscamos como *professores/as pesquisadores/as*. Nesse sentido, entendo que os itinerários teórico-metodológicos dessa viagem investigativa, muitas vezes imprevisíveis, se (re)construíram ao longo do caminho junto à partilha de experiências com os/as professores/as e as aprendizagens que essa relação entre nós pôde suscitar.

A pesquisa, segundo Goldenberg (2004), apresenta muitas fases que vão desde a *exploratória*, associada por ela à paquera entre dois adolescentes, ao casamento, que exige fidelidade, dedicação diária e paciência para lidar com as alegrias, adversidades e desafios da própria pesquisa.

No percurso exploratório dessa investigação foi preciso escolher com quem quis conversar, ou manter um relacionamento mais sério. Essas escolhas, como aqui já referido, falam um pouco (ou muito?) de mim, elas se aproximam dos meus pensamentos, objetivos e pontos de partida em comum. Assim também se deu com meu referencial teórico-metodológico construído em diálogo com algumas teorias que o fundamentam.

Em linhas gerais, tomo como principal aporte teórico, os seguintes autores: Alves (2007, 2008) e Certeau (2009, 2010) para problematizar a criação de conhecimentos nos cotidianos das escolas; Benjamin (1994, 1995, 2002) especialmente quanto aos conceitos de experiência, memória e narrativa; Oliveira, D. (2004, 2008, 2009); Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2007) e Josso (2004, 2006, 2010a, 2010b) por trazem discussões que substanciam os múltiplos sentidos que perpassam concepções sobre a formação continuada de professores/as,

²² Ao mencionar o desafio de um viajante flâneur, Pais (2003) distingue um viajante de um turista traçando uma analogia ao pesquisador/viajante e o pesquisador/turista. Para ele enquanto o primeiro se lança a um circuito de viagem naquilo que desconhece, o segundo, se limita aos roteiros turísticos, ou seja, aos guias teóricos que apenas explicam, mas não se abrem a um conhecimento sobre as descobertas durante a viagem.

considerando o intercruzamento de dimensões políticas, históricas e sociais que auxiliem na compreensão desta temática.

Entretanto, muito embora tenha pesquisado as contribuições destes autores com maior acuidade, isto não me eximiu de uma aproximação em diálogo com outros autores (interlocutores) ao longo da dissertação.

Partindo dessa premissa, percebo, inicialmente, um diálogo entre alguns autores, cujos conceitos/abordagens centrais me auxiliaram na problematização acerca da coexistência entre os movimentos instituídos e instituintes na formação contínua de professores/as.

Assim, noto uma aproximação entre os autores Certeau (2009), Benjamin (1994) e Nóvoa (1992, 1995, 1999) que permeia o ponto de partida para a construção desta pesquisa, refiro-me a um olhar para a história que subverte o caminho construído historicamente como o habitual, ainda que estes autores tenham abordagens complexas e diferentes entre si.

Nesse ínterim, destaco em linhas gerais a possibilidade denunciada por Benjamin (1994) de *escovar uma história a contrapelo*, ou seja, do ponto de vista dos vencidos, através de uma narrativa que não apenas retorna a um passado inerte, mas traz com ela a possibilidade de modificá-lo, sendo, portanto, um perigo que “ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem” (p. 224).

Benjamin (1994) traz em seu texto a denúncia de uma barbárie que se aproxima, mas, que também ele a vive intensamente. Questiona, portanto, o desperdício e pobreza de uma *experiência*, amortecida, negada, apagada dos bens culturais por um materialismo histórico que os contempla com distanciamento.

Incrível imaginar que o autor tenha pensado na década de 1930 algo tão presente nos dias atuais, especialmente quanto à distinção entre uma informação efêmera e a narrativa que permanece, dado o seu caráter de arte manual e aberta, já que possibilita ao ouvinte contá-la novamente, (re)significando-a, junto a um movimento que resgata simultaneamente seu valor enquanto patrimônio da humanidade. Nesse sentido, ao desprezar a possibilidade de narrar nossas experiências, confunde-se resultado e processo, produto e construção, conhecimento e informação.

Penso ainda que, refletir sobre as impressões que deixamos não apenas em nossas narrativas, relacionado por Benjamin (1994) como as marcas da mão do oleiro sobre a argila, mas, também em nossas pesquisas acadêmicas, é desmistificar a concepção de sua suposta neutralidade seja em nossos discursos, seja através de cada palavra que escrevemos e as que deixamos de mencionar por algum motivo.

Certeau, assim como Benjamin, possui formação híbrida, já que transitou em várias áreas do conhecimento: filosofia, história, teologia e letras clássicas. O que chama atenção ao estudar um pouco sobre a vida e obra do autor é a sua capacidade inconformista de colocar-se em um constante deslocamento de ideias e lugares que permeiam sua vida pessoal e aparecem como marcas na sua produção intelectual, por vezes criticada por seu relativismo, é válido lembrar. Sua literatura traz a dúvida enquanto à possibilidade de revermos nossas construções de pensamento, que não podem, ou melhor, não deveriam supor, ou prever tantas respostas sem antes nos abirmos ao novo, àquilo que desconhecemos e que se mostra imprescindível à construção de uma pesquisa, que mais problematiza uma temática, que traz prévias soluções. Nesse sentido, ao sublinhar a potencialidade na reinvenção do cotidiano, o autor traz à tona as *artes de fazer* dos *praticantes* deslocando o seu olhar para o *fraco* em sua arte que precisa ser entendida, portanto, do seu próprio ponto de vista como já assinalado em alguns momentos desse texto.

Não obstante, penso que se por um lado Benjamin (1994) previu a pobreza, o declínio da *experiência*, surge em contrapartida, um movimento que tende a um resgate da memória e das histórias de vida muito presente nas concepções de Nóvoa (1992, 1995, 1999) e de seus muitos interlocutores sob diferentes ângulos. Nesse sentido, acredito que a subversão na ordem do ponto de partida para análise da história da educação centraliza-se na busca das histórias de vida apreendidas e (re)significadas pelos/as próprios/as professores/as, em um momento que urge a necessidade de uma renovação dos modos do conhecimento científico sobre formação docente, entendendo que:

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. (NÓVOA, 1995, p. 26).

Lendo esse trecho de Nóvoa (1995) é possível perceber como o voltar-se para si mesmo/a, ou seja, para a pessoa do/a professor/a, surge também em meio à crise identitária em que ele/a se encontra. Professores/as que por vezes se veem como o *Angelus Novus*²³ lançados/as para o atual, através de cursos e propostas efêmeras de formação continuada, no intuito de acompanhar a aceleração de informações que se colocam no mundo contemporâneo, mas trazem consigo marcas de um olhar que se volta para suas experiências

²³ O *Angelus Novus* refere-se à imagem retratada no quadro de Klee, obra de arte interpretada por Benjamin como o anjo da história, que segundo ele tem seu rosto direcionado para o passado, mas suas asas abertas, impulsionadas pela tempestade do progresso, que o conduzem a um futuro catastrófico em que “gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos”. (BENJAMIN, 1994, p. 226).

de vida, trabalho e formação. Experiências que os/as acompanham para além dos anos de magistério, lhes atribuindo sentido por intermédio do que os/as *toca*, os/as *atravessa* usando assim as palavras de Larrosa (2002), um dos grandes interlocutores atuais de Benjamin.

É desse lugar, ou seja, através do mergulho nas *experiências formadoras* (JOSSO, 2004) elegidas pelos sujeitos da pesquisa que busco compreender as tensões por eles vividas no cotidiano da escola. Nesse sentido, o intercruzamento das propostas instituídas com os movimentos instituintes de formação no cotidiano da escola se revelou como um desafio de correlacionar dimensões pessoais, profissionais dos/as professores/as por intermédio de suas *narrativas de formação* (JOSSO, 2004), entendidas no contexto desta pesquisa, enquanto instrumentos teórico-metodológicos que potencializam a compreensão dos processos formativos.

Após uma breve apresentação do referencial teórico que me auxiliou na constante (re)construção de reflexões sobre a temática de pesquisa, objetivo em um primeiro momento deste capítulo uma contextualização do aporte (auto)biográfico, buscando visibilizar a sua fecundidade nas ciências sociais, especialmente no campo da formação docente. Para tanto, julgo pertinente suscitar as discussões acerca desse aporte teórico-metodológico em nível internacional, junto a uma percepção de como ele tem sido praticado pelos pensadores brasileiros. Em um segundo momento, intento discutir sobre o estudo nos/dos com os cotidianos das escolas e como este se insere ao longo do desenvolvimento da pesquisa. E finalmente, como esses dois aportes teórico-metodológicos dialogaram na (re)construção dos próprios contornos da pesquisa mediante o mergulho no campo investigativo.

2.1 O aporte (auto)biográfico: o intercâmbio entre pesquisa e formação

Como vimos junto à revisão de literatura no capítulo anterior, muitas pesquisas não apenas em âmbito nacional têm direcionado o seu olhar para o cotidiano dos/as professores/as no intuito de perceber os múltiplos sentidos que mobilizam e (re)constroem a sua prática docente, especialmente através do trabalho com as suas histórias de vida.

Na presente pesquisa, o aporte (auto)biográfico é assumido enquanto uma perspectiva teórico-metodológica que prima pela apropriação das experiências vividas pelos próprios sujeitos em formação e converte-se enquanto um fecundo instrumento de pesquisa e formação docente através da reinvenção do vivido. Nesse sentido, julgo oportuno tecer algumas

reflexões que situam aspectos teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica junto aos contornos da pesquisa que foram delineando a problematização sobre a formação contínua de professores/as.

Baseado em um levantamento histórico de 1980 a 2005, marcado pela data de produções escritas e fundação de associações, redes e diplomas de formação, Pineau (2006), destaca três períodos importantes no desenvolvimento de trabalhos com histórias de vida em formação: um período de eclosão; um período de fundação e um período de desenvolvimento diferenciador.

Tomo os períodos supracitados por Pineau (2006), por entendê-los como uma síntese de movimentos significativos do aporte (auto) biográfico, nos contextos nacional e internacional, que integra uma diversidade de fontes e procedimentos na área das ciências humanas e denuncia simultaneamente concepções de pesquisa e formação. Todavia, viso “costurar” ao longo do texto tais períodos propostos pelo autor (também em diálogo com outros autores) de modo que possamos perceber como estes diferentes momentos e movimentos biográficos influenciam na produção nacional, ao mesmo tempo em que possibilitam uma abertura na investigação/formação do campo educativo, considerando a especificidade brasileira.

O primeiro período marcado pela década de 1980 é considerado pelo autor como um período de eclosão do trabalho com histórias de vida inaugurando uma sistematização do aporte (auto)biográfico, sobretudo, no que tange o entendimento da (auto)formação enquanto processo contínuo, ao longo da vida do sujeito.

Em diálogo a essas contribuições de Pineau (2006), ao traçar um panorama histórico, a autora Delory-Momberger (2011) chama atenção ao contexto em que emergem as histórias de vida em formação no final da década de 1970, em um momento de grande conturbação socioeconômica. Nesse sentido, salienta como no contexto francês as histórias de vida estavam associadas aos movimentos de educação popular, o que a permite inferir que os primeiros trabalhos com essa abordagem intentavam atender a um público diverso que esperava pela oportunidade de emprego ou de uma possível reorientação profissional. Daí advém a percepção da pessoa como um todo, cujos saberes também não instituídos/ formalizados são construídos mediante as diversas experiências/aprendizagens ao longo da vida.

Quanto a essa repercussão da abordagem (auto) biográfica, merece destaque, o livro *O método (auto)biográfico e a formação*, organizado em 1988 pelos autores Nóvoa e Finger. Estes autores sinalizam que esta perspectiva metodológica, a partir das histórias de vida do sujeito, tem sua origem nas décadas de 1920 e 1930 na escola de Chicago, ainda que estejam

demarcadas ao longo de seu percurso histórico por múltiplos embates em torno de seu reconhecimento enquanto outro tipo de conhecimento científico, distante de uma concepção e prática positivista de pesquisa.

O segundo período no desenvolvimento de histórias de vida (o período de fundação), certifica Pineau (2006), ser marcado pelo contexto da década de 1990 mediante a criação de redes regionais, nacionais e internacionais que expressam um movimento em torno da autonomização das pesquisas com histórias de vida. É nesse contexto que a Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF) emerge na Europa enquanto fruto de um trabalho coletivo que intenta refletir acerca das possibilidades e desafios no trabalho autobiográfico. A esse contexto, Delory-Momberger (2011) novamente alerta quanto à dimensão sociopolítica da abordagem autobiográfica ao entender o indivíduo enquanto ator social, assim destaca o artigo 2.2 da carta da ASIHVIF:

O alvo que orienta, atravessa e sustenta as práticas de narrativa de vida é a emancipação pessoal e social do indivíduo. (...) Como prática de formação, a narrativa de vida permite ao indivíduo amarrar seus conflitos existenciais no seio de uma coletividade. Como prática de intervenção, a história de vida permite aos indivíduos, a partir de uma explicitação de seu percurso de vida, dispor de meios necessários a uma tomada de consciência reflexiva e crítica, em vista de se situar como ator social num projeto de ação mais lúcido e mais pertinente. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 48).

É importante considerar que ao compreender o método (auto)biográfico enquanto perspectiva metodológica, Nóvoa (1992) abre um leque de outras possibilidades no campo da pesquisa educacional, já que este aporte teve outros representantes, cujos trabalhos foram e são indicativos do movimento que se iniciara em torno das autobiografias e histórias de vida na década de 1990, bem como de sua diversificação. Dentre eles destacam-se os autores Pineau (2010), Dominicé (2010) Ferraroti (2010) e Josso (2004, 2010a), devido à grande repercussão de seus trabalhos, sobretudo, no que se refere à utilização dos relatos (auto)biográficos no âmbito da formação de adultos.

No que tange à diversificação de terminologias para o trabalho com as histórias de vida, Pineau (2006) constrói um quadro de diferenciação das abordagens que utilizam o prefixo “bio”, ou vida, em seus títulos. Em síntese, destaca quatro conceitos fundantes: a *biografia* atrelada a uma perspectiva biográfica que toma “a escritura da vida de outrem” (p. 339); a *autobiografia* entendida como “a escrita de sua própria vida” (p. 340) que se diferencia da biografia por não existir a presença de outra pessoa para mediar o processo de escrita sobre si; o *relato de vida* que se desdobra em um movimento narrativo oral ou escrito constituindo, assim, um fragmento da vida em um processo de investigação e formação e por

fim as *histórias de vida* que entretecem os três conceitos anteriores por revelar um conhecimento de si tecido ao longo da vida através das experiências que nos mobilizam, nos transformam.

A esse respeito, Souza (2008) nos traz uma importante contribuição ao analisar o percurso epistemológico da história de vida nas ciências sociais. Desse modo, afirma o autor a importância de considerarmos as várias concepções teórico-metodológicas constituídas por diferentes áreas do conhecimento que compõem o aporte (auto)biográfico e se refletem, portanto, na diversidade de produções nacionais que seguem esta vertente teórico-metodológica.

Nesse sentido, o autor nos chama atenção para a heterogeneidade de classificações no uso das histórias de vida e como esta se apresenta como uma possibilidade de ouvir as diferentes vozes dos atores sociais no sentido de “recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.” (SOUZA, 2008, p. 94)

É certo que a heterogeneidade de terminologias e práticas de pesquisa na utilização do aporte (auto)biográfico aponta simultaneamente um crescimento de perspectivas e produções alicerçadas nas histórias de vida dos sujeitos, todavia, Nóvoa (1992) nos alerta quanto à necessidade de uma sistematização metodológica do aporte (auto) biográfico, já que, segundo ele, o sucesso de suas abordagens tem sido enorme, porém é preciso ter cautela:

Trata-se, a muitos títulos, de um *sucesso perigoso*: desde logo, porque provoca ‘os efeitos da moda’ (...), em seguida, porque tende a dar guarida a experiências pouco consistentes e até eticamente reprováveis, finalmente, porque facilita uma apropriação acrítica e, portanto, a redução das suas potencialidades transformadoras (p. 19).

Assim, o autor salienta o caráter ambíguo na utilização dos métodos (auto)biográficos, que não devem ser encarados como mais um “modismo” de pesquisa, quais sejam suas potencialidades e as dificuldades metodológicas neles envolvidas, tendo em vista que estas trazem simultaneamente a vulnerabilidade, exibindo suas fragilidades ao lado das potencialidades de que são portadoras, considerando que retratam concomitantemente a ampliação de expressivos recursos no campo investigativo da pesquisa científica.

Ferraroti (2010) enriquece essa discussão acerca dos embates em busca de um estatuto científico do método (auto)biográfico ao mencionar alguns aspectos que vão mapeando o que chama de suas “metamorfozes” ao longo do tempo, ou seja, fases em que o referido método necessitou adaptar-se ao quadro tradicional de pesquisa sociológica e conseqüentemente acabou por “anular completamente a sua especificidade heurística” (p. 37). Nesse sentido, o

autor nos chama atenção para uma possível redução das biografias a um conjunto de fichas fragmentárias de informações (o que posteriormente, veio sendo identificado como “fragmentos” da vida social) que necessitariam serem reinterpretadas em um quadro geral, se assim buscarem um reconhecimento de sua criticidade para não serem consideradas, portanto, uma simples ilustração, um exemplo.

O autor pontua que essa redução da biografia a mera informação e ou exemplificação se constitui muito em função do trabalho com a subjetividade em detrimento das generalizações, distante, portanto, de um quadro tradicional da sociologia que lida com uma realidade que necessita ser quantificável e “experimentada” para ser comprovada enquanto conhecimento científico e, portanto, válido.

A contribuição de Ferraroti (2010) consiste, ainda, em colocar em xeque, ou seja, mostrar os “bastidores” de alguns critérios que se constituem como axiomas da ciência moderna. Refiro-me especialmente a uma suposta “objetividade” e “neutralidade” na relação entre observador e observado. A esse respeito, é o próprio autor, que nos ensina:

A ilusão da objetividade nega a qualidade interacional da narrativa biográfica. Se por vezes a reconhece, é para exorcizar o seu papel constitutivo e relegá-la para segundo plano, para o meio dos resíduos subjetivos que conspurcam sempre a objetividade das ciências humanas. Trata-se de restituir a narrativa à plenitude da sua natureza relacional e da sua intencionalidade comunicativa (p. 46).

Nesse sentido, a especificidade heurística da biografia se coloca na interação entre observador e observado que renega, portanto, uma suposta dicotomia entre um sujeito ativo (pesquisador/a) e o seu “objeto” passivo à pesquisa (o/a entrevistado/a).

Ao direcionarmos nosso olhar à formação contínua de professores/as, penso que aceitar o convite de problematizarmos nossas pesquisas, vislumbrando o caráter heurístico da pesquisa (auto)biográfica, como nos propõe Ferraroti (2010), significa ainda estabelecer um diálogo com Tardif (2000, 2010) e a sua proposta de uma *epistemologia da prática*, como vimos no capítulo anterior. Esse diálogo que estabeleço entre os autores se alicerça, sobretudo, na concepção de que uma relação interativa entre os sujeitos da pesquisa, o que implica abrir nosso olhar ao conceber os/as professores/as como *co-autores/as* do estudo sobre seus próprios saberes e não meros objetos de pesquisa científica, cujas falas das entrevistas muitas vezes são “congeladas”, sem que haja um retorno, ou a possibilidade de rever o que disse e refletiu sobre sua prática. Falas que assim como ele/ela não são estáticas, mas têm um caráter provisório, bem como nossas interpretações sobre elas.

Possivelmente seja mesmo um grande risco para uma pesquisa com teor positivista (que sempre se afirmou no discurso que prima pela “exatidão” e “veracidade” de questões generalizáveis) lidar, ou melhor, reconhecer a imprevisibilidade no percurso investigativo, visto que esta implica assumir simultaneamente um grande desafio e compromisso com um trabalho que preza e toma a subjetividade enquanto criação de conhecimento.

O estudo ora apresentado centra-se em uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo aporte (auto) biográfico aponta uma possibilidade de investigação que vai ao encontro do paradigma da complexidade, na medida em que este envolve segundo Morin (2002) um novo olhar epistêmico que “difere, graças a sua natureza intrínseca, do paradigma da simplificação/disjunção, e esta extrema diferença lhe permite compreender e integrar a simplificação” (MORIN, 2002, p. 462).

Assim, ao (re)pensarmos a complexidade proposta por Morin (2002) e como esta se entrelaça à pesquisa sobre formação contínua de professores/as, podemos refletir na possibilidade de fomentar interpretações (provisórias), dos campos de investigação, que tensionem o nosso próprio pensar sobre o fazer científico como uma interpretação que não tem por intuito representar a única e suprema verdade junto à suposta concepção da neutralidade científica em busca de generalizações a serem aplicadas às demais realidades.

Nesse sentido, a fecundidade do aporte (auto) biográfico ao lidarmos com a formação de professores/as reside em percebê-la pela ótica do próprio sujeito que se forma, entendendo-o nos dizeres de Nóvoa (2010) como “ator do seu processo de formação por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (p. 168). Diante disso, o autor chama atenção ao status de *investigadores* referendado aos formandos, considerando perpassar a formação por dimensões pessoais e profissionais, cuja reflexão possibilita uma tensão que é ao mesmo tempo difícil e criadora.

Finalmente, o terceiro período proposto por Pineau (2006) é denominado por ele de período de “desenvolvimento diferenciado” e traz consigo um contexto dos anos 2000, inscrito nas múltiplas conexões da ASIHVIF com outras iniciativas locais por diversos pesquisadores não apenas das associações europeias, mas, de diferentes localidades da América do Sul.

No que concerne o contexto brasileiro, Souza (2008) pontua que a utilização da história de vida sofre influências inicialmente da História Oral na década de 1960 em meio ao programa de História Oral do CDCPS/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas). O autor menciona ainda a criação da

ABHO (Associação Brasileira de História Oral) em 1994 junto ao anúncio de diversas pesquisas na área.

Nesse mesmo ano, destaca-se no Brasil a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP (GEDOMGE-FEUSP), que, segundo as autoras Bueno et al (2006), sofreu grande influência dos Seminários de Vida e Formação propagados na década de 1980, desenvolvidos na Universidade de Genebra por uma ampla rede de pesquisadores europeus, dentre eles, Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, que já trabalhavam com o método (auto) biográfico, buscando intercalá-lo enquanto instrumento de pesquisa que prima e discute a (auto)formação do ponto de vista do *sujeito aprendente* (JOSSO, 2004), através de sua *biografia educativa* (DOMINICÉ, 2010) constituindo assim, o que muito desses autores denominaram de uma nova epistemologia da formação.

Josso (2004, 2010b) entende que uma “teoria da formação” pauta-se na necessidade de que haja metodologias e um campo teórico específico a uma ciência da educação para a compreensão da formação do ponto de vista daquele que se forma. Nesse sentido, a autora salienta que esta ciência da educação com especificidades para o estudo formativo se integra a várias contribuições de áreas das ciências humanas que compreendem, portanto, uma plurifuncionalidade da formação contínua, já que para ela parece “indispensável mostrar de que forma as atividades educativas mobilizam uma pluralidade de dimensões copresentes em quem aprende” (JOSSO, 2010b, p.62).

Ao traçarem um panorama de trabalhos com a utilização das histórias de vida e do aporte (auto) biográfico como metodologia de investigação científica no Brasil no período de 1995 a 2003²⁴, as pesquisadoras Bueno, Catani, Chalian, identificaram que estes trabalhos apontaram mais um caráter de fontes de dados para pesquisa, que para dispositivos formativos. Não obstante, o aumento desta metodologia desmembrou inúmeras possibilidades de estudos sobre a profissionalização e identidade docente.

Este crescente movimento na produção acadêmica com a utilização da metodologia (auto)biográfica também é sinalizado por André (2010), ao analisar as teses e dissertações da CAPES defendidas nos anos 2000 e tem se constituído para a autora como uma afirmação do campo de formação de professores/as no contexto brasileiro.

Outrossim, o trabalho desenvolvido por Souza, Sousa e Catani (2008) intitulado “A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil” buscou produzir um mapeamento das

²⁴ Esse levantamento realizado pelas autoras Bueno et al (2006) contou com as seguintes fontes de pesquisa: resumos de teses e dissertações da CAPES; textos completos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), livros; e periódicos científicos.

produções brasileiras no intuito de investigar/perceber os sentidos que a proposição dos trabalhos com histórias de vida em formação adquire para o campo de produções. Para tanto, analisam as diferentes configurações que as pesquisas têm assumido ao recorrerem as (auto) biografias e histórias de vida no campo educacional brasileiro, especialmente as apresentadas nas duas primeiras edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA).

Encontro em Stephanou (2008) um estudo correlato no que tange o esforço em discutir/perceber quais histórias de formação docente, enquanto o tema mais recorrente, vêm sendo produzidas nas especificidades das pesquisas (auto)biográficas no contexto brasileiro. Apresenta, dessa forma, um estudo a partir de 150 resumos de teses e dissertações, extraídos do banco de teses da CAPES, na área da educação no período de 1997-2006, desenvolvidos na chave das biográficas e autobiografias. A autora enfatiza, a partir da leitura e análise dos resumos que, embora haja um reconhecimento do direito à expressão de subjetividades e a sua validade enquanto pesquisa, é importante que sempre possamos formular novas perguntas, no intuito de questionar as armadilhas de uma psicologização da existência através da construção de identidades universais, de uma única verdade essencial dos sujeitos.

Ainda no que concerne a articulação entre concepções de pesquisa e formação no âmbito nacional, o CIPA, realizado a cada dois anos em diferentes estados brasileiros, merece destaque enquanto um marco de discussões teórico-metodológicas sobre a abordagem (auto)biográfica. Em quatro congressos realizados até hoje, o primeiro no Rio Grande do Sul (2004), o segundo na Bahia (2006), o terceiro no Rio Grande do Norte (2008) e recentemente em São Paulo (2010), o CIPA reuniu pesquisadores de vários países que se debruçam em torno desta temática, o que demonstra não apenas o crescimento desta concepção de pesquisa no Brasil sob influência de outros países, mas, sobretudo, uma vasta produção científica (corporificada em uma coletânea de livros produzidos a cada edição do congresso) que também ganha contornos específicos da realidade dos/as professores/as brasileiros/as. Para Souza (2008), os encontros realizados pelo CIPA configuram-se, portanto, como momentos significativos para o campo biográfico no Brasil “tendo em vista a sistematização de peculiaridades das produções, formas de trabalho, espaços acadêmicos onde emergem e se consolidam tais estudos com ênfase nos métodos (auto) biográficos como prática de formação no território de formação de professores” (p. 96-97).

Sobre a peculiaridade das produções, o livro: *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*, organizado por Passeggi (2008) e escrito por pesquisadores, convidados para o III CIPA, de todas as regiões do Brasil e mais oito países, reforça a dilatação das margens de abrangência da

pesquisa (auto)biográfica a partir de eixos temáticos que perpassam por um novo olhar sobre o lugar do corpo e o cuidado de si; a escrita de si na infância e na adolescência; a (re)construção de saberes biográficos na perspectiva intergeracional e das relações de gênero, que se configuravam como novos horizontes de pesquisas.

Ademais, reitero a contribuição do grupo Vozes da Educação, especialmente no que tange aos seus Seminários Internacionais, citados no último CIPA enquanto representativos de reflexões e pesquisas desenvolvidas no campo de estudos sobre o aporte-autobiográfico, memória e formação docente. Desde a sua primeira edição em 2001, os seminários promovidos pelo grupo de pesquisa do Vozes, através de diferentes eixos temáticos, tem como objetivo dar visibilidade às pesquisas educacionais desenvolvidas em diferentes estados do Brasil que tomam como perspectiva teórico-metodológica as possibilidades do trabalho memorialístico no cotidiano escolar e na formação de professores/as.

2.2 Pesquisando as escolas nas escolas: o estudo nos/dos/com os cotidianos das escolas

O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível. *Michel Certeau*

Os estudos nos/dos/com²⁵ os cotidianos das escolas traz como desafio político-epistêmico visibilizar em nossas pesquisas a criação de conhecimentos e saberes cotidianos por vezes negligenciados, no intuito de problematizarmos as múltiplas interações sociais entre os sujeitos e suas experiências de vida.

É eminente pontuar que embora esta perspectiva metodológica tenha desenvolvido um estatuto próprio no Brasil com alguns grupos de pesquisa que hoje se debruçam sobre seu estudo²⁶ buscando desenvolver novas reflexões, alguns trabalhos merecem destaque por

²⁵ Tomo aqui a expressão “nos/dos/com os cotidianos das escolas” a partir das reflexões abordadas inicialmente no livro: *Pesquisas/nos/dos/com os cotidianos das escolas* organizado por Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira em 2001. Tal expressão tem como objetivo explicitar a importância na diferenciação em falar *do* cotidiano e estar *no* e *com* o cotidiano, vivenciando sua complexidade.

²⁶ Dentre eles, Barbosa (2008) destaca o grupo de Pesquisa: “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”, coordenado na Universidade Federal do Espírito Santos (UFES) por Carlos Eduardo Ferraço, o Grupo de Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares (GRUPALFA) coordenado por Regina Leite Garcia na Universidade Federal Fluminense (UFF) e seu grupo coordenado por ela juntamente com Nilda Alves na UERJ: “Cotidiano escolar e currículo”.

apresentarem contribuições significativas a essa discussão, tais como: Rockwell e Ezpeleta (1986); Certeau (2009); Pais (2003), Heller (1997), dentre outros.

As autoras Ezpeleta e Rockwell (1989) levantaram algumas questões para (re) pensarmos o processo de construção de uma pesquisa com uma escola no México, especialmente ao abordarem os desafios desta construção que vão (re)configurando-a diante das situações de um cotidiano escolar intempestivo e heterogêneo. Situações cotidianas, que segundo as autoras, estão (ou deviam estar) em diálogo com as opções metodológicas, o problema de pesquisa e a reflexão epistemológica que alicerça a construção teórica.

Outrossim, as autoras sinalizam em primeira instância alguns momentos que impulsionaram a uma mudança de perspectiva da pesquisa, dado o distanciamento da produção teórica sobre a escola e os múltiplos sentidos que esta abarca, seja em forma de resistência as propostas instituídas pelo Estado, seja através do seu cotidiano, que por muitas vezes vai além de quaisquer prescrições teóricas sobre aquilo que ele não possui, sem levar em conta o que ele traz como possibilidade.

Desnaturalizar esta documentação tradicional como única fonte de conhecimentos sobre a escola é ir além de sua concepção enquanto reprodutora da sociedade, especialmente ao incutir valores universais, cujas teorias críticas buscaram denunciar o caráter homogeneizador trazendo como pano de fundo um campo de relações de poder, que precisa ser cada vez mais polemizado, se assim assumirmos o desafio de registrar uma história “não documentada” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989).

Nesse sentido, penso que trazer à tona as narrativas de pessoas comuns ou de *sujeitos ordinários* nos dizeres de Certeau (2009) implica perceber e registrar um pouco desta “história não documentada” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989) tecida em meio às tantas outras histórias que compõem o cotidiano das escolas.

Em Benjamin (1994), a função do historiador consiste em ressoar vozes emudecidas dos homens comuns, *narradores anônimos* cujas histórias cotidianas são tecidas em um *tempo saturado de agoras*, ou seja, um tempo presente em que o historiador escreve a história com a possibilidade de recontar o passado vivido da rememoração. Nele identificando rastros de outras histórias e experiências cotidianas silenciadas por uma metanarrativa pautada no progresso científico e no historicismo²⁷.

²⁷ Benjamin (1994) ao defender o tempo presente enquanto um tempo de reescrita da história estabelece uma crítica a historiografia progressista. Para ele, a historiografia progressista alicerçada em um progresso previsível pela ciência, consiste em perceber a escrita da história em um tempo cronológico e linear. Também o historicismo concebe o passado enquanto um tempo vazio, homogêneo, já que, segundo o autor, “se contenta em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história” (p. 232).

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos tem me permitido compreender as narrativas docentes em sua potencialidade e inventividade cotidiana, cuja tessitura (com) partilhada entre os seus pares me trouxe pistas para o conhecimento e reconhecimento de histórias cotidianas (re)construídas concomitantemente a outras maneiras de viver a formação docente para além do que se institui a ela, mas, enquanto movimento fecundo de idas e vindas, vivências e convivências, conflitos e afetos na criação de um campo habitado de *experiências* abertas em sua plenitude no sentido benjaminiano.

Pais (2003) traz contribuições importantes a essa discussão ao buscar compreender no cotidiano o que “se passa quando nada passa”. Em outras palavras, o autor polemiza o próprio entendimento da rotina cotidiana enquanto o lugar inerte de mera repetição e passa a percebê-lo em sua inventividade. Diante disso, a perspectiva metodológica do cotidiano segundo o autor necessita aproximar-se da compreensão, “fugindo das arripantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas” (p. 30).

Ao buscar perceber no cotidiano “o que se passa onde nada passa”, Pais (2003) salienta uma espécie de *vadiar sociológico* calcado na problematização de muitas de nossas cegueiras epistemológicas veladas por uma suposta objetividade na pesquisa empírica. Diante disso, as *vias do desvio* não são entendidas como meras rupturas de um caminho teórico-metodológico engessado e sim, enquanto possibilidades de reelaboração dos conhecimentos, em constante mudança.

Com Alves (2008) apreendo a fecundidade de um conhecimento que se transforma ao longo da pesquisa ao refletir sobre sua percepção da teoria enquanto um limite e não um apoio à verdade que comprova hipóteses pré-estabelecidas. Desse modo, se faz necessário que nós pesquisadores/as estejamos dispostos a perceber o cotidiano para além de sua mera explicação científica, convencendo-nos assim, de nossa impossibilidade de apreendê-lo em sua totalidade.

No presente estudo, a perspectiva metodológica do trabalho nos/dos/com os cotidianos traz consigo a possibilidade de mergulhar nos diferentes espaços da escola, a fim de perceber a partilha de experiências docentes, buscando os indícios, sinais, no sentido ginzburgiano de trazer à tona aquilo que vai além do aparente, do óbvio, ou mesmo de uma suposta concepção de um cotidiano inerte em sua rotina, o que viabiliza a possibilidade de perceber o seu caráter intempestivo e inventivo.

Destarte, pensar em um duplo-movimento de articulação entre as *experiências formadoras* dos *sujeitos aprendentes* (JOSSO, 2004), em um resgate à memória e

subjetividade do indivíduo e um mergulho nas interações feitas entre eles nos/dos/com os cotidianos escolares, trouxe-me a possibilidade de *virar de ponta a cabeça*, como nos instiga a pensar Alves (2008). Convida-nos assim, a autora, a um “mergulho” no cotidiano sem a “boia” previsível que nos asseguraria de qualquer “perigo” de desestabilizar as certezas em nossas pesquisas, já que “vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc.” (idem, p.26) e, portanto, ir além de uma mera confirmação de nossas hipóteses iniciais *sobre* e não, *com* a própria pesquisa.

A contribuição de Alves (2008) se alicerça na importância de estabelecer elos entre as múltiplas redes de conhecimento, sem que a multiplicidade seja garantia da complexidade e sim, uma possibilidade de duvidar para melhor compreender um mundo, que assim como nós, não está dado/pronto, mas em permanente movimento.

Entretanto, penso que o desafio de buscar, nessa pesquisa, o invisível no cotidiano, como nos convida a epígrafe de Certeau (2009), se coloca em assumir que também estou imersa em redes tecidas na escola, considerando que trago comigo concepções e visões de mundo diferentes de outros/as pesquisadores/as, o que diferencia simultaneamente o meu olhar sobre as situações cotidianas. Assim:

Nessas pesquisas, ouvir uma narrativa [...] traz a cada um que ouve, dentro das redes de conhecimentos e significados a que pertence, **a possibilidade de ‘ver’, ‘sentir’, ‘entender’, e ‘ouvir’ coisas muito diferentes.** A questão é saber se isto significa, apenas, as dificuldades de uso desses recursos **ou indica a ampliação de possibilidades na análise de uma dada situação**, exigindo que incorporemos, necessariamente, **a complexidade e potencialidade que cada acontecimento traz em si.** Os que trabalham com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos tendem a adotar essa segunda posição (ALVES *apud* FERRAÇO, 2008, p. 31, grifo do autor).

Ferraço (2008) em leitura e diálogo a esta reflexão proposta por Alves acrescenta que as redes tecidas na escola também envolvem o/a pesquisador/a, já que as narrativas construídas em redes apresentam as relações como potencialidades que ultrapassam a mera descrição de fatos e se entrelaçam “aos diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazeressesaberes* desses *narradores praticantes*” (FERRAÇO, 2008, p. 31). Também por isso, ao falar sobre o campo de pesquisa sobre as professoras não trazemos a tona uma mera descrição, mas, sobretudo, a relação construída entre nós.

Em suma, reafirmo com isso que, olhar pela perspectiva de um autoconhecimento que parte da *pessoa do/a professor/a*, através de sua narrativa e interação com seus ouvintes no cotidiano das escolas mostra-se um desafio em lidar com realidades multifacetadas. Entretanto, penso que se o cotidiano da escola é um desafio à pesquisa é *também* uma

possibilidade de trazer à tona uma *história a contrapelo* (BENJAMIN, 1994) que emerge do *subterrâneo* e nos fazer perceber a fluidez, as nuances de um conhecimento cotidiano que nos convida a busca do invisível como nos incita a pensar Certeau (2009) com quem inicio este subitem.

2.3 **É caminhando que se faz o caminho: sobre as trilhas inventadas na/com a pesquisa**

No caminho, antes, a gente precisava
De atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
E os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado. *Manoel de Barros*

Como a menina avoadada de Barros (2010), incuto-me na invenção de um percurso investigativo que, longe de seguir um caminho “fixo”, mobiliza-me a rascunhar alternativas, revisitar objetivos e mergulhar em um rio de possibilidades. Assim é o caminho da pesquisa, que entre “promessas” e trilhas (inventadas) me permitiu (re)desenhar traços de sua escrita ao longo desses dois anos.

(Re)pensar nas trilhas percorridas questionando-me sempre de onde parto, para onde vou, ultrapassou aqui o sentido meramente locativo do termo “onde”, aludindo assim, a um modo peculiar de “colocar-me a caminho” do incerto, da aventura. Nesse sentido, o desafio consiste em compreender esse caminho teórico-metodológico como mais um tipo de conhecimento (formador) e que, portanto, se constituiu para mim como uma experiência em seu “princípio de passagem”, entendido por Larrosa (2011) como a própria ideia de travessia implícita no radical indo-europeu “per” que compõe a palavra experiência. A experiência supõe, assim, um movimento, “uma saída de si para outra coisa” (p. 8).

Longe de negar o aspecto distintivo das Ciências Sociais, ao colocar-se como algo intrínseca e extrinsecamente ideológico, esse movimento de pesquisa e formação assume, em contrapartida, as opções e objetivos da pesquisa e torna-a mais difícil em seu trajeto, já que busco explicitar detalhadamente os limites das escolhas feitas e não apenas os supostos “acertos”.

Para tanto, foi preciso não só assumir os tropeços ao longo do caminho, nem mesmo os tomar como fio condutor para outros voos, mas indo além, ter ciência de que muitos outros

(ainda) virão, se assim admito estar longe dos “campeões em tudo”, como ironiza os famosos versos de Fernando Pessoa em seu “Poema em linha reta”, me permitindo (re)pensar as contradições e “fracassos” que nos habitam, sem desconsiderar que também disso somos constituídos, e, sobretudo, com isso, estamos aprendendo, também a (nos) pesquisarmos.

Refletindo acerca dos caminhos da presente pesquisa, percebo que a experiência vivenciada no projeto Egressos me foi significativa para a redefinição do problema, como já salientado anteriormente, posto que as narrativas das professoras participantes do projeto sinalizaram-me a possibilidade de mergulhar no cotidiano da escola, no intuito de perceber possíveis movimentos instituintes através da partilha de experiências entre os/as professores/as. Daí adveio a possibilidade de intercambiar dois aportes teórico-metodológicos: o aporte (auto)biográfico e os estudos nos/dos/com os cotidianos das escolas, conforme sinaliza a figura abaixo:

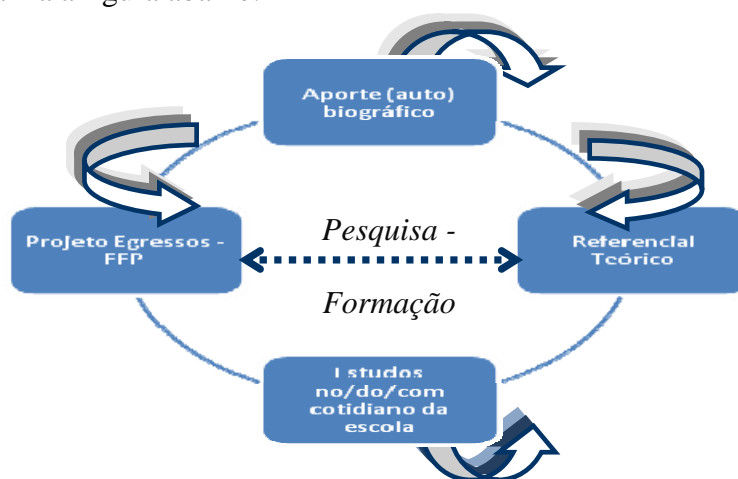


Figura 2 – Movimento da pesquisa exploratória

Esse movimento aponta um cruzamento/circularidade de saberes cujo ponto nevrálgico se alicerça na abordagem da pesquisa-formação junto ao entendimento de que pesquisa e me formo ao mesmo tempo. Essa perspectiva parte inicialmente da pesquisa-ação e é entendida por Josso (2004) como uma proposta metodológica, cuja reflexão teórica prioriza as experiências formadoras ao longo da vida, polemizando desta forma o paradigma lógico-formal do positivismo. Nesse sentido, a abordagem multirreferencial, ao focalizar a singularidade da vida, “não se reduz a uma técnica de recolhimento de dados, mas também não se afirma como uma teoria ou ciência isolada, colocando-se por natureza na mediação entre a prática de investigação e a construção de conhecimentos”, como nos ensina Bragança (2009c, p. 40).

Em diálogo a esta questão, Oliveira, I. e Sgarbi (2008) reafirmam a importância de desenvolvermos pesquisas com o cotidiano que estejam abertas a assumir a relevância do

trabalho com diferentes e múltiplos referenciais. Segundo os autores, essa abertura possibilita ao/a pesquisador/a reconhecer a complexidade do mundo em que vivemos, o que implica simultaneamente em “relacionar modos complexos de buscar compreendê-lo, de pesquisá-lo, de com ele dialogar e aprender” (p. 102).

Ademais, embora as narrativas dos/as professores/as participantes do projeto Egressos, tenham me atentado, em um primeiro momento da pesquisa exploratória, para a necessidade da construção do referencial teórico junto ao mergulho no campo investigativo, não se configuraram efetivamente enquanto dados de análise para a pesquisa. Ao (re)pensar os apontamentos da professora Mairce Araújo durante o exame de qualificação²⁸, especialmente acerca da importância de escolhermos os caminhos a seguir em detrimento de outras possibilidades/diálogos que ficarão pelo caminho, optei por focalizar os objetivos da pesquisa debruçando-me sobre o cotidiano de uma única escola.

Dito isso, no presente estudo, contei com o mapeamento de alguns dados/pesquisas que nos trouxe pistas das concepções e práticas instituídas de formação continuada no município de São Gonçalo (em diálogo com algumas propostas em nível nacional) junto à tentativa de mesclar as entrevistas biográficas com a realização de encontros coletivos com o grupo de professores/as do campo de pesquisa.

O intercâmbio de fontes investigativas através do trinômio: entrevistas biográficas, conversas com os/as professores/as nos diversos espaços de encontro docente no cotidiano da escola, incluindo os registros no *livro da vida* e a realização de encontros coletivos colocou-se, inicialmente, enquanto uma estratégia metodológica de articulação entre os processos de aproximação com o grupo investigado, que me parecem indissociáveis ao trabalho com narrativas de formação.

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida (Escola Municipal Margarida Rosa Marques Galvão²⁹) localiza-se no município de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A escolha por essa escola se deu por dois vieses distintos, mas que a meu ver se complementam.

O primeiro critério de escolha conjuga-se na possibilidade da aproximação com o grupo ser mediada por um dos professores da escola com quem mantenho contato no grupo do mestrado. Esse vínculo assume nessa pesquisa não apenas a possibilidade de intermediar contatos para a entrada no campo de pesquisa, mas, sobretudo, a importância de contarmos

²⁸ Realizado em 30/03/2011.

²⁹ Discuto esta questão com maior acuidade no item 3.2, ao salientar as especificidades do campo de pesquisa.

com uma espécie de *informante* (ZAGO, 2003) que nos auxilia inicialmente no próprio mapeamento e convívio neste campo, dada a importância de construirmos uma relação de confiança para o bom desenvolvimento da pesquisa, especialmente no trabalho com as histórias de vida dos/as professores/as.

O segundo critério de escolha se deu pela própria especificidade da Escola Municipal Margarida Rosa Marques Galvão, visto que esta ainda é uma das poucas escolas no município de São Gonçalo que possuem um prédio sede e um anexo, além de não praticar a reunião pedagógica semanalmente, sendo esta realizada apenas para definir datas, orçamentos, ou alguma decisão emergente que necessite da presença do grupo de professores/as. Estas especificidades, dentre outras que esclarecerei junto à apresentação do campo de pesquisa, possibilitaram-me retornar aos próprios objetivos desta investigação, já que me remeteram às seguintes indagações: como é que então, uma escola que possui dois espaços distintos dentro de uma mesma denominação, sem um tempo instituído de formação, através da reunião pedagógica, consegue reunir os seus/suas professores/as? Será que há uma partilha de experiências docentes no cotidiano desta escola? Se sim, como isso se dá? Questões que me chamaram atenção e, sobretudo, apontaram para as reais possibilidades no desenvolvimento da pesquisa.

A opção em trabalhar com um subgrupo reduzido de participantes (três) em uma única escola também se deu por dois aspectos que se complementam: o primeiro destinado às vertentes teórico-metodológicas que sigo, cujo intuito, reitero aqui, não se configura em generalizar uma realidade, especialmente se considerarmos a singularidade que carrega cada história de vida e segundo, pela necessidade de realmente vivenciar, participar ativamente de seu cotidiano escolar e dele não extrair meramente um quantitativo de entrevistas, em uma coleta de dados, que não traga uma (auto)reflexão e acompanhamento dos/as coautores/as da pesquisa sobre seus próprios processos formativos. Aliás, essa foi uma questão “cara” ao longo de toda a pesquisa: no que ela contribui para uma (auto)reflexão dos sujeitos? A centralidade dessa pergunta reafirma o entendimento do aporte (auto)biográfico enquanto um instrumento de busca e conhecimento de si.

A esse respeito, faço uma ponte com Pineau (2003) ao conceber a dinâmica formadora do aporte (auto)biográfico para além da criação de um texto, nesse caso, “teoricamente” para cumprir a entrevista como mais uma tarefa, mas enquanto criação da própria vida. Nesse sentido, alerta o autor ser a participação dos protagonistas de sua própria história o diferencial da utilização das histórias de vida em formação em detrimento de sua utilização em seu sentido disciplinar e alienante, se desapropriados de seus sujeitos.

Contudo, embora também tenha planejado vivenciar o campo de pesquisa em um movimento simultâneo ao da revisão de literatura, dele tendo participado ativamente durante quatro dias por semana, com o passar dos meses, o tempo cronológico não parecia garantir (necessariamente) a intensidade da vivência, aproximação e acompanhamento deste campo.

Isso se configurou inicialmente como um problema de pesquisa, uma inquietação diariamente registrada no *livro da vida* como se parecesse buscar algo que pudesse “encaixar” os procedimentos metodológicos, até então projetados, com aquilo que o próprio campo me sinalizava:

Talvez não tenha hoje algo tão sistematizado para registrar, talvez eu nem saiba por que isso tem me incomodado tanto, o fato é que ando intrigada.

Passo horas, semanas acompanhando o grupo de professoras, sou presença garantida durante o recreio, nas reuniões de planejamento, pelos corredores do Margarida...

Tudo isso, previsto.

Mas, o que dizer quando surpresa, me vejo hoje, como na primeira semana de contato com a escola, “justificando” novamente minha presença em seus corredores? Para onde seguir, afinal? Quem serão as professoras entrevistadas? Como me aproximar do grupo como um todo e não apenas de uma ou outra professora isoladamente?

Tão complexas são as tramas humanas e as pesquisas que nelas tentam mergulhar. Respiram um ar próprio, desconstroem caminhos cujas pontes parecem ocultas e de repente, me pego “desculpando-me” do positivista que ainda (pode?) habitar em mim.

Nada disso, previsto.

Talvez tenha me dado conta de que certas vivências no campo não se aprisionam naquilo que classificamos em palavras, essas são possibilidades e não apreensões do cotidiano, do que realmente ele é.

Quis rascunhar por assim dizer, mas hoje pouco insinuar. Livre, quero, enfim, interrogar... Duvidar mais e de novo sobre aquilo que não sei, mas principalmente sobre o que sei.

(Livro da vida, outubro, 15/2010)

Relendo alguns dos meus primeiros registros no *livro da vida* a exemplo do supracitado, percebo movimentos significativos da pesquisa, em que fui confrontada com uma inquietude na busca por respostas que pudessem trazer uma ilusória tranquilidade de que o caminho da pesquisa de campo já estava traçado, ainda que meu esforço e estudo parecessem me conduzir ao contrário. Esse registro me remeteu ainda, ao que com Pais (2003) aprendi sobre a impossibilidade de apreendermos o cotidiano em sua totalidade como uma “espécie de laço que nos permite ‘levantar caça’ no real social, dando nós de inteligibilidade ao social” (p. 31).

Desse modo, hoje noto que o próprio convívio com os/as professores/as em diferentes espaços da escola, atento sensivelmente as suas falas e gestos sutis, por vezes confusos, sobre os objetivos da pesquisa e da minha presença na escola, me apontou a necessidade de recuar para avançar. Foi preciso, portanto, rever a melhor maneira de me aproximar do grupo e não apenas daqueles/as professores/as que por ventura me convidavam a participar de suas aulas, sujeitos que superficialmente seriam “ideais” para o desenvolvimento das entrevistas. Foi preciso, assim, mantermos um vínculo coletivo de esclarecimento e confiança com a pesquisa

que não se limitasse as justificativas da diretora, ou do professor/informante sobre a minha estadia na escola.

Reunir o grupo de professores/as com intuito de clarificar os objetivos da pesquisa não estava previsto, portanto, no que havia planejado, mas se configurou ao longo do caminho como uma necessidade sinalizada pelo próprio campo investigativo. Mesmo ciente das dificuldades em reunir, deslocar todos/as os/as professores/as para um mesmo local, considerando as especificidades (sobretudo, físicas) da escola, esse tempo “sutil” e “inquieto”, que não se limitava ao quantitativo de horas no campo enquanto garantia no desenvolvimento de uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, me fez retornar/ressignificar os objetivos do estudo buscando neles nuances, lacunas e outros sentidos mediante a realização de encontros coletivos com os/as professores/as.

Embora inicialmente houvesse programado a realização de três encontros, a dificuldade em reunir o grupo de professores/as do anexo e da sede ao mesmo tempo, sem com isso comprometer o calendário de atividades e planejamento dos/as professores/as, mostrou-se um empecilho para a realização do terceiro encontro a tempo de registrá-lo por escrito na presente dissertação. Nesse sentido, o terceiro encontro foi agendado para março junto ao retorno das aulas no ano letivo de 2012, após a defesa da dissertação. Assim, irá configurar-se como uma possibilidade de retorno à escola do processo conclusivo da pesquisa mediante um mergulho reflexivo nas situações vivenciadas no cotidiano da escola e as narrativas produzidas nas entrevistas.

O primeiro encontro coletivo³⁰ teve, portanto, como estratégia inicial, possibilitar uma aproximação profícua do grupo de professores/as com a pesquisa desenvolvida, no intuito de esclarecer os objetivos e as propostas de trabalho e posteriormente, mapear o perfil do grupo de professores/as que me auxiliaria na definição dos três sujeitos participantes das entrevistas biográficas.

O segundo encontro, por sua vez, foi realizado após dez meses de convívio com os/as professores/as, o que nos possibilitou uma maior interação ao compartilhar o processo de pesquisa, bem como realizar algumas dinâmicas envolvendo o trabalho com memória, pesquisa e processos formativos.

Todavia, ao reescrever o relatório final dessa dissertação, noto que, se por um lado o primeiro encontro se configurou como uma possibilidade de esclarecimento coletivo dos

³⁰ Retomo a essa questão no Capítulo III ao explicitar o trabalho desenvolvido durante os encontros com o grupo de professores/as e as minhas impressões do campo investigativo.

objetivos da pesquisa, por outro, o segundo me propiciou rever muitas de minhas angústias iniciais com relação à aproximação do grupo. Com isso quero dizer que, mesmo não sendo o tempo cronológico uma garantia de aproximação com a escola, percebo que o convívio com os seus sujeitos ao longo de um ano e três meses no campo, me foi extremamente significativo para a visualização dos diferentes momentos da pesquisa, especialmente em função da intensificação das conversas com os/as professores/as no cotidiano escolar (e fora dele), posteriormente entendidas/defendidas por mim enquanto possibilidade teórico-metodológica³¹.

No que tange ao perfil biográfico do grupo de professores/as tomo como referência à tese de doutorado desenvolvida por Souza (2006b). Nesse estudo, o autor sinaliza a potencialidade do trabalho com as narrativas de formação no contexto do estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Outrossim, Souza (2006b) destaca que o perfil biográfico possibilita ao pesquisador “contextualizar o perfil do grupo, no sentido de demarcar características e singularidades dos sujeitos e das narrativas construídas no espaço da investigação-formação” (p. 78).

Na presente pesquisa, apropriei-me desse mapeamento do perfil (individual e coletivo) proposto por Souza (2006b) por entendê-lo como uma importante estratégia metodológica construída tanto, a partir, dos dados preliminares fornecidos pelos/as professores/as através do preenchimento de fichas³², quanto pelo trabalho direto com as narrativas construídas coletivamente ao longo do primeiro encontro, o que possibilitou perceber simultaneamente as expectativas e especificidades do grupo para o desenvolvimento do trabalho.

Assim, o perfil biográfico adotado e disponibilizado no primeiro encontro coletivo abrangeu os seguintes itens: faixa etária, formação inicial, tempo de atuação no magistério e especificamente no *Margarida*³³, turno de trabalho e participação nas propostas de formação continuada da rede do município de São Gonçalo.

Através desse levantamento inicial, constatei que o grupo de 15 professores/as distribuídos entre a escola base e o anexo é composto, em sua maioria (14), por mulheres, possuindo apenas um professor de Educação Física que atua em ambos os espaços.

³¹ A esse respeito, ou seja, sobre o processo de construção da conversa enquanto metodologia retomo no item 3.2, ao debruçar-me sobre as conversas que tive com as professoras.

³² O perfil biográfico adotado nessa pesquisa encontra-se disponível para consulta em Apêndice C.

³³ Em diversos momentos do texto, valho-me apenas do nome *Margarida* ao referir-me ao campo da pesquisa, considerando ser esta a nomenclatura utilizada pela população gonçalense.

No que tange à faixa etária do grupo, verifiquei que esta varia de 26 a 52 anos, distribuída da seguinte forma: 13% dos/as professores/as encontram-se na faixa etária entre 26 e 27 anos; 27% entre 34 e 39 anos; 40% entre 41 a 48 anos e 20% acima dos 50 anos. Percebo que a maioria do grupo (60%) já passou dos 40 anos e ainda dentro desse mesmo indicativo, constatei que 56% já possuem nível superior. Nesse sentido, retomando a totalidade do grupo (independente da faixa etária) verifiquei a seguinte disposição quanto à formação inicial:

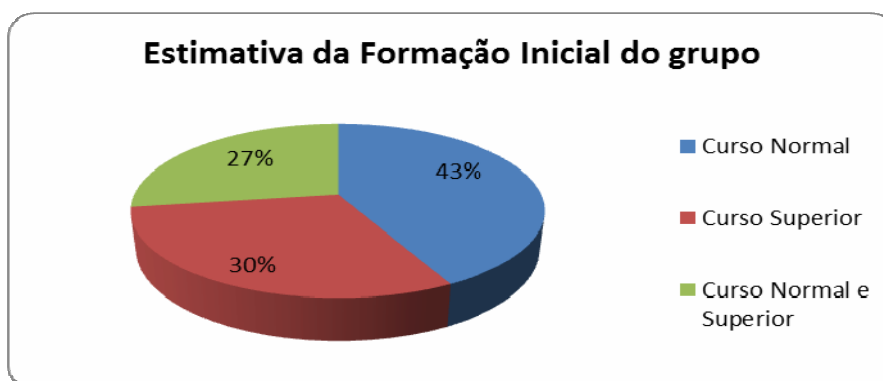


Gráfico 1

A leitura do gráfico permitiu inferir que a maioria dos/as professores/as (43%) possui apenas o ensino Normal; 30% do grupo possui somente o ensino superior e 27% possuem ambos os cursos. Contudo, um dado que me chamou atenção dentro desse percentual de formação inicial foi a heterogeneidade do grupo no que tange o nível superior, já que ele se subdivide em áreas distintas, conforme sinaliza o gráfico a seguir:

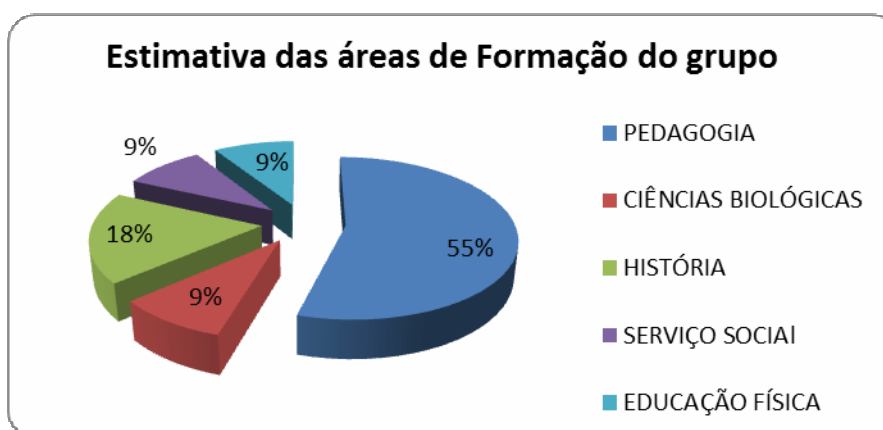


Gráfico 2

Esses dados revelaram que, embora a maioria do grupo (55%) possua graduação em Pedagogia, a heterogeneidade das áreas de formação constitui-se como uma realidade presente na escola que precisa ser considerada na seleção dos sujeitos entrevistados, especialmente se levarmos em conta que a escola se direciona apenas às séries iniciais do

ensino fundamental, cuja menção do ensino superior é enfatizada e direcionada pela LDB/1996 ao curso de Pedagogia.

No que concerne à carga horária de trabalho do grupo destaca os seguintes dados:

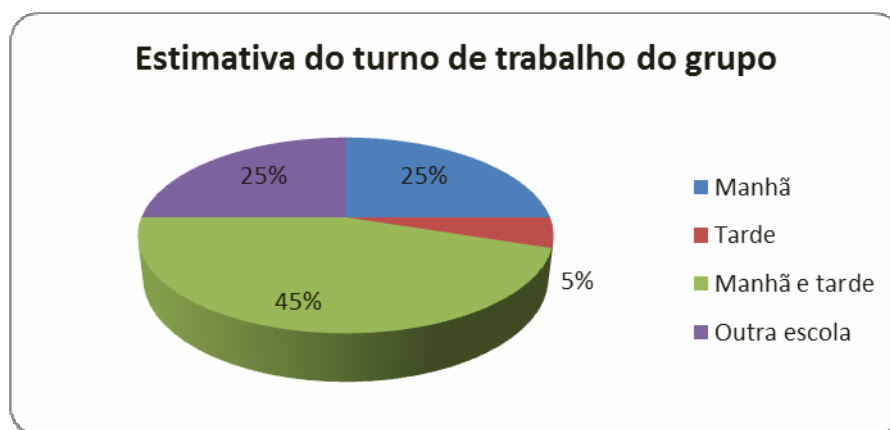


Gráfico 3

Mediante a leitura desse gráfico, percebo que a grande maioria dos/as professores/as trabalha nos dois turnos (65%), sendo 25% deste percentual total destinados ao trabalho em mais de uma escola e 45% aos turnos manhã e tarde na escola *Margarida*. Esses dados me permitiram inferir que a maioria dos/as professores/as possui um tempo considerável de convívio entre eles/as no cotidiano da escola. Considerando novamente que este tempo cronológico não se configura como garantia da partilha de experiências docentes, esse dado me sinaliza uma especificidade da escola que “teoricamente” favoreceria uma maior percepção de um possível entrosamento entre os/as professores/as nos diferentes espaços do cotidiano escolar, retomando, assim, os objetivos desta pesquisa.

No que concerne ao tempo de atuação no magistério, noto que a maioria dos/as professores/as (87%) já atuam há mais de 10 anos na profissão. Considerando os 15 anos de existência da escola *Margarida*, noto ainda que os/as professores/as já mantêm, há alguns anos, um vínculo de trabalho (com) partilhando juntas diferentes situações e mudanças vivenciadas pela escola, a exemplo da mudança de direção, a inclusão de turnos e séries diferenciadas no anexo e etc., levando em conta que apenas as quatro últimas professores/as a integrarem o grupo, ingressaram na escola no ano de 2008.

Quanto às questões sobre as temáticas de interesse e participação das propostas de formação continuada no município de São Gonçalo, percebo que a maioria dos/as professores/as deixou essas questões em branco, ou as respondeu de forma bastante genérica

com frases do tipo: “Participo sempre que possível; Às vezes”, o que não me permitiu ter uma dimensão da participação do grupo nessas propostas.

Em linhas gerais, estas informações levantadas sobre o grupo me possibilitaram vislumbrar alguns critérios para a escolha dos sujeitos entrevistados. Ao todo foram realizadas seis entrevistas biográficas, considerando serem duas entrevistas com cada uma das três professoras que se encaixaram nos seguintes critérios: professoras com formação em áreas distintas, em diferentes momentos da carreira, que atuassem nas séries iniciais do ensino fundamental, especificamente nos dois turnos da escola (manhã e tarde) e que possuíssem mais de oito anos no *Margarida*, considerando que o tempo de trabalho do grupo gira em média de oito anos na escola.

As três primeiras entrevistas iniciaram-se com uma breve explicitação dos objetivos teórico-metodológicos e éticos de nossos encontros individuais e coletivos, seguidas de uma negociação do contrato de trabalho (individual)³⁴, que segundo Ferraroti necessita ser visto junto à abordagem biográfica “sob o signo de um contrato de confiança” (FERRAROTI *apud* SOUZA, 2006b, p. 74).

Sobre o contrato de trabalho, as três professoras demonstraram-se solícitas à participação nas entrevistas consentindo que estas fossem gravadas, sob as seguintes condições: a primeira, de manterem o seu anonimato no relatório final, exceto a terceira professora entrevistada, que optou, portanto, em revelar o seu nome próprio e a segunda, que as entrevistas não fossem disponibilizadas em sua íntegra para consultas em bibliotecas, ou quaisquer outros tipos de acervos. Nesse sentido, a autorização para divulgação de suas narrativas foi concedida apenas para a utilização de trechos mediante as problematizações feitas ao longo da dissertação³⁵.

Outro aspecto que merece destaque ao mencionarmos o respeito pelas singularidades dos sujeitos reporta-se ao retorno das narrativas (já transcritas) aos/as coparticipantes da pesquisa e um segundo encontro para conversarmos sobre as impressões e temas recorrentes destacados por mim e pelas professoras. Nesse sentido, embora tenha gravado e transcrito o segundo encontro individual, percebo que este se tratou mais de uma conversa, que propriamente de uma entrevista, diferentemente do primeiro encontro em que havia um roteiro com algumas questões a serem colocadas, ainda que essas não sejam entendidas como “camisas” de força como veremos a seguir.

³⁴ O contrato de trabalho encontra-se disponível em Apêndice A.

³⁵ As transcrições das entrevistas (na íntegra) foram disponibilizadas à banca examinadora em formato digital mediante revisão do texto e autorização das professoras entrevistadas.

Entretanto, reafirmo que este retorno assumiu na pesquisa a possibilidade e importância de acompanhamento da narrativa de formação pelo próprio sujeito que narra, junto a uma reflexão que visa articular memória, experiência e formação, além de reafirmar o sentido ético de (com)partilhar com os sujeitos da pesquisa [principais atores/investigadores, como vimos com Nóvoa (2010)] as possíveis compreensões sobre seus processos formativos, vislumbrando perceber a fecundidade das lições apreendidas junto ao exercício narrativo.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao fato do segundo encontro ter transparecido, por parte dos/as entrevistados/as, uma vontade de dar continuidade ao trabalho biográfico. Segundo Pineau (2003) o desejo de continuação do investimento nos processos formativos, por parte dos sujeitos em formação, configura-se no que entende como uma *dupla entrada não programada* que precisa ser considerada no esclarecimento de uma praticidade da utilização das histórias de vida, já que “a pessoa – o ser vivo – não quer ir embora depois de ter contado sua vida, descoberto sua mina. [...] Está consciente de que esta primeira descoberta não é final” (p. 195). Nesse sentido, também as conversas após as entrevistas e ao longo de todo do processo investigativo assumiram-se enquanto possibilidade de dar continuidade à partilha de experiências sobre nossos processos formativos.

Ao atrelar o caráter biográfico às entrevistas, retomo as concepções de Ferrarroti (2010) quanto à especificidade heurística da narrativa biográfica ao lidar com uma interação social, já que para o autor “toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa [...]. Nós não contamos nossa vida e nossos ‘erlebisse’ a um gravador, mas a outro indivíduo” (p. 46).

Sendo a entrevista biográfica um momento de interação social, permeado de atravessamentos que também dependem da comunicação entre aqueles/as que dela participam, especialmente ao lidarmos com a vida em suas múltiplas dimensões, é preciso que esta possua um caráter mais flexível, já que a narrativa de formação nem sempre obedece a um tempo cronológico, mas é permeada de idas e vindas ao decorrer da fala dos sujeitos. Nesse sentido, ainda que tenha construído um roteiro³⁶ com intuito de pontuar algumas questões pertinentes aos objetivos do estudo, corroboro com Zago (2003) que este não pode ser uma “camisa de força” que nos limite e aprisione, mas, um instrumento que valorize a potencialidade do próprio material de pesquisa.

Assim, noto que embora tenha construído um roteiro com algumas questões direcionadas à temática de pesquisa, as narrativas de formação emergiram junto a uma

³⁶ O roteiro para as entrevistas biográficas consta em Apêndice C.

interação construída por mim e pelos/as professores/as que nem sempre se limitou às palavras, mas também se construiu através de gestos, entonações de voz etc.

Nesse sentido, percebo que o próprio movimento de transcrição se configurou como um importante momento de aprendizado, pesquisa e formação. A esse respeito, Bertaux (2010) assevera a importância do acompanhamento das transcrições por parte do entrevistador por considerar a transcrição como “um trabalho em si, destinado a reter não só todas as palavras, mas uma parte das entonações” (p. 90-91). Nesse sentido, penso que a transcrição reconta a própria história da entrevista que permite aos seus participantes remontar o cenário, os cheiros, as expressões, os silenciamentos e as sensações vivenciadas ao longo do processo interativo.

As transcrições foram realizadas a partir do seguinte processo: inicialmente disponibilizei o áudio das narrativas às entrevistadas para que estas pudessem se ouvir; posteriormente, as entrevistas foram transcritas junto a uma reprodução fiel a fala, ou seja, com as suas repetições, pausas, silêncios etc. e direcionadas, em sua íntegra, para as participantes. O período de revisão das narrativas, já em um formato da língua escrita, foi vivenciado por ambos simultaneamente (por mim e pelas professoras). Após a revisão das entrevistas, agendamos o segundo encontro, a fim de discutirmos sobre as implicações do próprio exercício reflexivo sob as narrativas.

O movimento de transcrição revelou-se ainda um momento de via dupla, já que, se por um lado tornou-se exaustivo o exercício de retorno ao áudio para a compreensão literal das frases mencionadas em um registro escrito de aproximadamente 145 páginas³⁷, por outro, representou de forma ímpar a possibilidade de retornar ao momento da entrevista em suas múltiplas dimensões, antes talvez não percebidas com tanta clareza e riqueza de detalhes.

Face ao exposto, considero oportuno realçar ainda que também este movimento de entrega, revisão e reflexão sobre as transcrições, possibilitou-me uma maior aprendizagem entre uma entrevista e outra, já que o exercício da transcrição me permitiu (re) pensar uma melhor forma de me policiar para que não houvesse outras interrupções de pensamento ao longo da narrativa, mostrando-se, portanto, como um importante momento de estudo para as demais entrevistas realizadas ao longo dos itinerários da pesquisa.

Ao construir a análise de conteúdo das entrevistas realizadas tomo como referência às contribuições de Poirier *et al* (1999) especialmente dada a sua abordagem específica com as histórias de vida. O referido autor busca fornecer algumas indicações práticas para a análise,

³⁷ As transcrições foram realizadas em torno de 54h30min aproximadamente. Todas realizadas por mim e revisadas pelas entrevistadas.

sem com isso desconsiderar a história de vida enquanto instrumento que para além das significações subjetivas dos fatos, traz consigo “testemunhos sobre as práticas sociais” (p. 111).

Nesse sentido, o autor defende a importância de conceber a narrativa situando-a em seu conjunto (*corpus*) do trabalho, na medida em que se constitui enquanto um elemento de pesquisa que não se revela através de um método quantitativo na recolha de dados fixados a priori, mas, sobretudo, enquanto um caso particular, cujo fluxo potencializa singularidades que emergem das experiências individuais e coletivas dos sujeitos entrevistados.

No que concerne ao processo de análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1995) das entrevistas, busquei correlacioná-la aos objetivos da pesquisa, partindo, contudo, da singularidade das narrativas de formação. Em uma perspectiva metodológica, busquei sistematizar o processo de análise das entrevistas, a partir de três fases, a saber:



Embora as tenha separado em três fases de análise, é eminente pontuar a correlação existente entre elas, considerando o retorno para a leitura das narrativas em diferentes momentos da pesquisa.

O primeiro momento refere-se ao um trabalho de pré-análise entendido por Poirier *et al* (1999) enquanto a possibilidade de repertoriar cuidadosamente cada narrativa de formação, partindo sempre de um olhar atento as suas particularidades. A *leitura flutuante* (POIRIER, 1999) configura-se, nessa fase, em um primeiro contato com as narrativas, a fim de familiarizar-se com o material, sem buscar junto à leitura repetitiva categorias *a priori*, deixando envolver-me pelo próprio fluxo narrativo.

Na fase de organização do *corpus*, me vi confrontada diante da complexidade das narrativas bem como pela variedade de temas com elas mencionados. Em um primeiro momento, através de uma leitura cruzada, retornei aos perfis biográficos individuais, a fim de resgatar as referências cronológicas fornecidas pelas professoras. Em um segundo momento, retornei à leitura das narrativas, buscando construir quadros individuais que pudessem

sinalizar e reagrupar os temas recorrentes e as singularidades de cada narrativa, visando construir uma *análise horizontal* entendida por Poirier *et al* (1999) como:

A análise horizontal resulta do encadeamento, trecho a trecho, da totalidade do discurso organizado pelo sistema categorial. Os enunciados, desta forma destacados e reagrupados, definem horizonte do inquérito e reúnem, numa temática global, as mensagens e informações recolhidas. É parte comum do discurso que permite o reagrupamento (p. 125).

Nesse sentido, a *análise horizontal* enfatizada por Poirier *et al* (1999) me possibilitou perceber a narrativa de formação em si mesma redefinindo temas singulares. Após esse primeiro levantamento categorial, o segundo ordenamento foi construído em uma perspectiva de cruzamento das narrativas através de uma *análise vertical*, fundamentada enquanto uma possibilidade de alinhar os discursos (reunidos em três categorias temáticas³⁸) sem a pretensão de unificar o sentido das falas, mas antes, perceber através das subjetividades, sutilezas e diferenças entre elas, maneiras de costurar diálogos possíveis de interpretação em seu valor heurístico.

O terceiro momento configurou-se em reconstituir o conjunto das narrativas docentes, buscando junto aos seus cruzamentos pistas para a compreensão dos movimentos instituídos e instituintes de formação através das trajetórias das professoras entrevistadas.

Por fim, penso que o intercâmbio das diversas fontes investigativas (conversas no cotidiano escolar e o seu registro no *livro da vida*, encontros coletivos e entrevistas biográficas) insere-se no processo de *triangulação de dados* proposto por Pineau (2003), isto porque que ao contrário do que vem sendo concebido enquanto o cruzamento binário para comparação de fontes em metodologia das ciências humanas, a triangulação proposta pelo autor prima por considerar os diferentes níveis de realidade conjugada por ângulos de visão específicos. Assim, a triangulação forte é a utilização “performativa do ângulo, do viés produzido pela diferença de nível. Utilização de um conhecimento enviesado que surpreende, descentraliza, desenquadra os conhecimentos lineares, diretos, duais, face a face” (PINEAU, 2003, p. 205).

Nesse sentido, nos alerta o autor para a operação complexa que envolve a abertura da triangulação, no que tange a apreensão das diferenças de níveis em um cruzamento que não se resume apenas às fontes de dados, mas, sobretudo aos seus diferentes ângulos, que ganham destaque nessa dissertação junto à possibilidade de intercruzar as entrevistas realizadas à vivência no campo, bem como dos sujeitos (com)partilharem lembranças de sua trajetória

³⁸ Optei por apresentar as categorias temáticas no capítulo IV junto ao mergulho nas temáticas levantadas por cada narradora.

pessoal com ao seu grupo de trabalho no cotidiano escolar, mediante a partilha de experiências nos encontros coletivos.

Face ao exposto, reafirmo o grande desafio que se coloca: o cruzamento da pesquisa (auto)biográfica com os cotidianos das escolas, especialmente ao lidar com incertezas, subjetividades em confronto, sem desconsiderar minhas vivências e experiências de pesquisa e vida. Nesse sentido, não se trata de meramente *romper* com concepções positivistas de pesquisa, mas, encarar o exercício reflexivo como um constante desafio, percebendo o confronto de perspectivas enquanto potencialidades que nos mobilizam a vivermos a pesquisa para além do que objetivamos com ela encontrar, buscando assim, “revelar a vida social na textura, ou na espuma da aparente rotina de todos os dias” (PAIS, 2003, p. 31).

3 UM INSÓLITO MERGULHO NO CAMPO DE PESQUISA

A força da entrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se sobrevoa de aeroplano.
Walter Benjamin

A epígrafe inscrita por Benjamin me coloca, nesse capítulo, diante do desafio de registrar não apenas uma descrição de quem pelo campo “sobrevoa”, mas, sobretudo, das minhas impressões ao caminhar por ele, rastros de pegadas no chão da escola.

Nesse ínterim, o insólito mergulho configura-se, aqui, na abertura ao campo de pesquisa emaranhada em suas relações contrárias, potencializadoras e que tem se constituído em experiências significativas de pesquisa e vida, me colocando assim, também na condição de *sujeito aprendente* (JOSSO, 2004).

Narro, desse modo, um pouco do que levantei sobre as especificidades do município de São Gonçalo atravessado por algumas conversas que tive com as professoras cujas histórias de formação se singularizam em caminhos plurais, com os quais construo diálogos junto aos vislumbres do/no campo de pesquisa.

3.1 São Gonçalo, muito prazer: contextualizando as especificidades do município

Ao trazer a fala das professoras de uma escola da rede municipal de São Gonçalo, intento nesse trabalho difundir a potência dos saberes docentes que também emanam do cotidiano da escola, junto a sua articulação com dimensões mais amplas de formação instituídas pelo município, sem que estas se sobreponham àquela.

Ao transportar essa proposta para as políticas de formação docente em nível nacional e municipal, percebo que as políticas de formação gonçalense têm mecanismos que existem para além da totalidade em nível nacional, mas que podem nos dar pistas para compreender simultaneamente as políticas macroestruturais, não como um parâmetro vertical que responde do micro para o macro (de baixo para cima), mas através de apreensões de sentidos que lhe são próprias.

Diante disso, esta se configura como uma opção de pesquisa, dentre outras possíveis, que versa sob o entendimento de que, ao narrar suas *experiências* particulares, as professoras recontam simultaneamente a história docente do município e do país, tendo a memória assim um caráter individual, mas também coletivo dada a sua condição social, histórica, e cultural.

A memória é entendida, portanto, como um *tempo de trabalho* (BOSI, 1994), já que este atribui uma qualidade épica à narrativa com alegria no concreto. Presente que não se detêm no passado, mas a ele atribui novos e outros sentidos, com os quais *também* se valoriza a experiência cotidiana das relações entre os *praticantes* das escolas do município de São Gonçalo (ainda pouco documentadas), cuja reescrita se mostra um desafio político-epistêmico de torná-las públicas.

Fundado em 6 de abril de 1579, o município de São Gonçalo teria recebido este nome, segundo Fernandes (2004), através do colonizador Gonçalo Gonçalves em referência ao nome do santo São Gonçalo D'Amarante, a quem teria construído uma capela em devoção onde hoje se localiza a Igreja Matriz de São Gonçalo próximo à praça Stephanea de Carvalho, popularmente conhecida como Praça do Zé Garoto no bairro que leva o seu mesmo nome.

Todavia, é importante salientar que essa data de fundação, bem como as histórias do Santo São Gonçalo são debatidas por alguns historiadores da cidade, que lhe atribuem sentidos e versões diferentes. Algumas dessas versões sobre o Santo São Gonçalo, curiosamente estão disponíveis no site da prefeitura seguidas sempre de uma referência do livro extraído, exceto a terceira versão da história que aparece com seguinte informação quanto à fonte “Sites da internet, não é de nosso conhecimento a *veracidade* das informações citadas nesta página, talvez não sirva para estudos”³⁹ (*grifo meu*).

Paralelamente à multiplicidade de histórias sobre a fundação do município que retratam um campo semântico complexo em torno de sua identidade, problematizo esta questão pelo menos em dois aspectos: o primeiro diz respeito ao modo como os diferentes sujeitos se apropriam e recontam sua história, o que corrobora com a potencialidade da narrativa no seu caráter inventivo e não meramente contemplativo do passado e o segundo que nos provoca a reflexão do que é considerado profícuo para a pesquisa, dado o seu caráter muitas vezes acadêmico e, portanto, oficial, verídico, científico, daí a importância de refletirmos que a experiência social é muito mais ampla e heterogênea que a tradição científica conhece e valoriza como importante de ser investigado. (SANTOS, B., 2006)

³⁹ Disponível no site da prefeitura do município < <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/historia.php>.>

Corroborando com as ideias de Santos, B. (2006) faz-se necessário que possamos problematizar o desperdício da experiência que por vezes negligencia alternativas outras de se pensar uma realidade, na medida em que a produz como *não credível*, não existente. Nesse sentido, ao propor uma *ecologia dos saberes*, o autor destaca que:

A credibilização de saberes não científicos não envolve a descredibilização do saber científico. Envolve tão só o uso contrahegemônico deste. Consiste, por um lado, em explorar práticas científicas alternativas tornadas visíveis pelas epistemologias plurais das práticas científicas, e, por outro, em valorizar a interdependência entre saberes (científicos e não científicos) (p. 58).

Ao direcionarmos esta discussão para o campo de formação de professores/as, penso que buscar a história de formação docente em São Gonçalo, através da narrativa dos professores/as que lá atuam, é permitir ampliar o novo olhar sobre a história “oficial” da educação, que encontra na narrativa desses sujeitos uma versão legítima que não estabelece uma relação com os saberes universitários de maneira vertical, mas de interdependência, já que ambos são necessários para se recontar essa história.

Ainda sobre o campo de formação, destaca-se em 1950 a primeira escola Normal de São Gonçalo, criada por meio de iniciativa privada. Segundo Nunes (2008) o final do século XX é marcado, sobretudo, pela implementação, em nível superior, do que chama de uma política do professorado municipal através de um convênio de ensino com a Universidade Salgado Filho (UNIVERSO). Tal convênio ratifica, segundo a autora, uma tendência privatista considerando a criação e expansão dos cursos de formação em São Gonçalo com apoio de iniciativas privadas.

Embora sua história ainda seja pouco-documentada, São Gonçalo é hoje a segunda cidade mais populosa do estado, depois da capital. Localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, sua população é estimada em 999.901 habitantes segundo fontes do IBGE de 2010.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, no Censo Educacional (2009), o município de São Gonçalo conta com cerca de 340 escolas de ensino fundamental, sendo 89 pertencentes à rede estadual de ensino, 82 à rede municipal e 170 à rede privada.

No que tange ao quadro de professorado, meu foco de pesquisa, a mesma fonte de dados aponta que São Gonçalo possui cerca de 5.730 professores/as atuantes no ensino fundamental, tendo 2.192 professores/as pertencentes à instância estadual, 1.564 à municipal, e 1.974 à rede privada de ensino.

Contudo, é importante destacar que já na década de 1990, sobretudo, com base na Constituição Federal de 1988, há um chamado deslocamento radical da responsabilidade de muitas políticas da União e dos estados para os municípios.

É certo que a questão da descentralização do ensino brasileiro para além das vantagens e desvantagens aos municípios, tensões e contradições, traz em si a discussão não apenas do caráter financeiro, mas do desvelamento de suas consequências para a própria educação brasileira, principalmente para o ensino público.

No que se refere à questão educacional, esta descentralização demanda a participação das comunidades locais junto à formação de conselhos municipais. É nesse ínterim que vem sendo gestado o Plano Municipal de Educação (PME) em São Gonçalo instituído no período entre setembro de 2003 a abril de 2004 e que, segundo Alvarenga (2005), tem sido fruto de disputas e conflitos por diferentes grupos que dos fóruns participaram para sua elaboração:

Uma das características marcantes dos fóruns constituídos e realizados foi a heterogeneidade dos interlocutores do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo. Essa heterogeneidade fez do PME um território de lutas e disputas em torno do seu sentido político e ideológico, expressando diferentes relações de força, ora de confronto entre diferentes grupos sociais e de interesses particulares, ora de cooperação em busca da construção de um consenso para a sua elaboração final (p. 5).

Nesse sentido, Alvarenga (2005) alerta não apenas quanto à presença de uma polifonia de vozes, mas, sobretudo, o quanto essa possibilita, através da produção de um documento, inúmeras denúncias e confrontos entre os diferentes representantes: da sociedade civil e do poder local de São Gonçalo. A autora se refere, sobretudo, aos estudos realizados por Davies (1997) acerca do descumprimento do percentual de investimento na educação pela Prefeitura de São Gonçalo destinado em maior escala para bolsas particulares. Denúncias a prestações de conta pela prefeitura que persistiram mesmo após os fóruns para organização do PME.

Contudo, é importante reiterar que esta polifonia de vozes é imprescindível para que se faça valer a garantia do direito à educação no município de São Gonçalo, através de associações representativas tanto da comunidade acadêmica quanto dos diversos grupos da sociedade civil gonçalense, sejam eles de alunos, pais e mesmo do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE).

Ao consultar o PME de São Gonçalo, percebo que este enfatiza propostas de criação de grupos de estudos de diferentes modalidades em espaços reflexivos da própria formação estabelecendo uma referência direta ao Plano Nacional de Formação aqui já citado.

Outro documento gonçalense que merece destaque, ao tensionarmos as propostas de formação contínua de professores/as, configura-se no Plano de Carreira do Magistério Público

Municipal e Funcionários da Educação, mediante a aprovação da lei nº 008/2003 em 2003. Nele está previsto, conforme o artigo 36, que:

Art. 36 - O adicional por qualificação profissional cumulativa, corresponderá a 3% (três por cento) do vencimento básico, em seu nível e referencia, até o máximo de 30% (trinta por cento) e será devido aos servidores que comprovem uma soma de 120 (cento e vinte) horas em cursos afins à função exercida com certificação em Instituições Públicas e Privadas reconhecidas pelo MEC.

Diante disso, noto que este adicional ratificado pelo plano de carreira do município atribui aos cursos propostos pela Secretaria Municipal de Educação, não apenas um caráter formativo, mas, também financeiro mediante a pronta participação dos/as professores/as gonçalenses.

No que atine às iniciativas direcionadas à formação continuada em São Gonçalo, conforme previsto no PME do município destaca-se o Centro de Referência em Educação e Formação Continuada (CREFECON), primeira unidade especializada em capacitação de profissionais da educação da região leste fluminense.

Inaugurada em 24 de novembro de 2005, a unidade do CREFECON foi instalada inicialmente no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) municipalizado Neuza Brizola, localizado no bairro de Neves e tem como objetivo inicial oferecer capacitação e atualização gratuita aos profissionais da rede municipal de educação, não se restringindo apenas aos professores/as, mas a todos os profissionais ligados à educação, como inspetores, serventes e merendeiras que trabalham nas escolas da prefeitura de São Gonçalo.

O secretário Paulo Fábio Salgueiro, assessor da representação do Ministério da Educação no Rio de Janeiro da época, declarou na inauguração do CREFECON, a seguinte afirmação: “Este centro vai permitir que os/as professores/as de São Gonçalo passem a ter não somente atuação local, mas atuação global. Tenho certeza que o CREFECON será um polo que vai aliar a ciência moderna com a realidade do dia a dia das turmas de São Gonçalo⁴⁰”, o que nos convida a buscar a compreensão da dinâmica de seu funcionamento e suas contribuições à prática docente através dos atores principais a quem ele se destina: os profissionais da educação.

Em recente trabalho monográfico desenvolvido na FFP, “Formação Continuada: o que pensa a rede municipal de São Gonçalo e os seus professores, participantes ativos desse processo”, Bahia (2009) nos traz pistas da dificuldade em localizar menções ao CREFECON na internet, pois apesar de algumas páginas da prefeitura citarem alguns cursos de formação

⁴⁰ Informações disponíveis no site: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/noticiacompleta>>. Acesso: 10/05/2010.

continuada a serem desenvolvidos em São Gonçalo, não trazem informações específicas sobre ele. Essas ponderações me parecem justas, mas me coloca, em contrapartida, ao entendimento de que a ausência de estudos sobre o CREFECON (incluindo a ausência de teses e dissertações) e as propostas de formação continuada do município, traz como pano de fundo o desafio de vasculhar uma história ainda pouco documentada.

Merece destaque, nesse contexto de produções, a pesquisa intitulada “O projeto político pedagógico: uma experiência instituinte em São Gonçalo”, desenvolvida em 2008. Nela, Ramiro (2008) se debruça sobre as ações desenvolvidas pelos/as professores/as de quatro escolas de São Gonçalo durante o período de 2003-2004 no tocante ao processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas.

A referida autora busca, através das narrativas de diferentes sujeitos das escolas gonçalenses, uma releitura das ações instituídas potencializando os conflitos das ações coletivas nas escolas junto à elaboração dos PPPs, que, segundo a autora, possibilitou outras perspectivas de mudanças educacionais em São Gonçalo. Entretanto, também no que refere à ausência de fontes do patrimônio cultural do município, especialmente no campo educativo, a autora denuncia:

Esse quadro de desmemórias e de discontinuidades se apresentam na educação da cidade de inúmeras formas ao longo do tempo, seja pela ausência de formação docente, pela falta de organização estrutural da escola, pela imposição de projetos que não correspondem às necessidades reais da escola, além da rotatividade em que as propostas são implementadas na rede de ensino, sem a organização de arquivos, e, principalmente, sem avaliações coletivas que tenham significações para os que fazem a escola e dela avaliam (p. 34).

Sobre essa discussão sinalizada por Ramiro (2008) destaco como um reflexo na iniciativa da construção de um trabalho que busca diálogos entre universidade e as escolas do município de São Gonçalo, o núcleo de pesquisa e extensão “Vozes da Educação” criado em 1996. O Núcleo Vozes tem se dedicado ao longo dos anos a promover elos que se alicerçam no trinômio: memória, história e formação, através de uma narrativa que surge e se (re)constrói em parceria com a educação gonçalense, cuja vasta produção muito tem contribuído para a pesquisa por subsidiar um mapeamento de estudos já realizados com os/as professores/as do município de São Gonçalo.

Hoje, o Vozes conta com três linhas de pesquisas coordenadas por professores/as da FFP, instituição de nível superior fundada na década de 1970 e que ainda hoje permanece a primeira e única faculdade pública da cidade, direcionada, vale reiterar, à formação de professores/as.

Nesse sentido, os diversos projetos realizados pelo Vozes, ao longo de 15 anos de existência, demonstram em primeira instância uma alternativa não apenas de desenvolver seminários, gincanas, cursos, mas de implementar núcleos de memória nas escolas, tendo como objetivo “resgatar, através das narrativas e da análise documental, a história das escolas municipais de São Gonçalo, envolvendo os sujeitos nesse movimento, a partir do entrelaçamento das memórias individuais e coletivas” (TAVARES; ARAÚJO, 2008).

Em artigo publicado pelo Vozes, “Biografias de educadores gonçalenses: a luta contra a invisibilização e o esquecimento”, Nunes (2008), ancorada na leitura de 115 narrativas biográficas publicadas no Jornal O São Gonçalo e no Instituto de Pesquisas, Estudos e Desenvolvimento Gonçalense (IPDESG) durante o período de 1981 a 1989, apresenta alguns aspectos na produção das biografias de educadores/as gonçalenses. Segundo a autora, a publicação dessas biografias tem como intuito restituir, através da escrita, o passado configurado na trajetória de gonçalenses (históricos e adotivos⁴¹) que prestaram serviços ao município. Entretanto, destaca que embora haja um objetivo de resgatar o patrimônio cultural do município, os fatos biografados além de remetem aos/as educadores/as um caráter moral, ou seja, um exemplo a ser seguido, valem-se dos méritos docentes para representar uma elite intelectual local.

O desafio da presente pesquisa consistiu, portanto, em diálogo ao que problematiza Nunes (2008), repensar o próprio sentido dado às biografias dos/as educadores/as gonçalenses, considerando que para além de “representações instituídas que os encerra em determinada matriz interpretativa” (p. 70), existem as tentativas de compreender as histórias dos/as professores/as gonçalenses em sua complexidade e potencialidade autoformativa.

3.2 No campo das *margaridas*: do sobrevoo à caminhada...

Foi em uma manhã de terça-feira, logo no início de setembro de 2010, que entrei na escola Margarida Rosa Galvão pela primeira vez. Situada no bairro de Amendoeira, em São Gonçalo, a escola é de fácil acesso. No trajeto entre a famosa Praça Bandeirantes (principal ponto de referência para chegar à escola) e o *Margarida*, não faltaram crianças dispostas a informar a sua localização.

⁴¹ Ao utilizar o termo “adotivo”, Nunes (2008) reporta-se à ideia de estrangeiros que contribuíram com a cidade, pelos serviços a ela prestados.

Naquela manhã, previa apenas uma visita à escola para conhecê-la e apresentar um pouco das minhas intenções iniciais de pesquisa. Talvez quisesse mesmo sentir o seu cheiro, conversar com os seus *praticantes*; exercício que faria, inicialmente, com mais três escolas, em uma espécie de sobrevoo inicial sobre elas, convencida de que já não bastaria apenas me apresentar a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) buscando em seus documentos oficiais, números e dados pontuais das escolas do município, que me apontassem hipóteses para o campo de pesquisa. Não me eximo da importância do exercício de “vasculhar” documentos em busca de fontes na SEMED, nem mesmo desconsidero que também nesse espaço haja a possibilidade de rastrear vestígios implícitos dos arquivos das escolas do município, contudo, apenas esses dados se contornavam, pelo menos naquele primeiro momento, com traços em preto e branco no desenho do campo de pesquisa.

Nada contra os rabiscos em folha branca, mas as visitas às escolas se configuravam em mais uma tentativa, mesmo que tímida, através de um *olhar arrueiro*⁴² (PAIS, 2003) aliado aos outros sentidos (ALVES, 2008), de perceber “ao vivo e a cores” um pouco das escolas em seu funcionamento diário, sair do sobrevoo e caminhar pelo seu campo minado de experiências.

Mas, como toda história tem seus dois (ou muitos lados da moeda), o próprio emprego dos verbos no futuro do pretérito (previa, faria) já denuncia nesse texto um percurso diferente do planejado. A esse respeito explico um pouco melhor...

Nos primeiros dias em que entrei na escola, não sei até hoje, se por influência, ou afinidade do professor Renato com as demais professoras⁴³, ou mesmo pela disponibilidade e abertura a pesquisa, fui “acolhida” pela diretora e por alguns funcionários, muito solícitos à proposta de trabalho, ainda que logo de início algumas falas me apontassem para alguns pontos nodais que foram se desenrolando ao longo do convívio com os/as professores/as:

- Mariza, é preciso respeitar a ideia de que há professoras disponíveis a participar, mas também aquelas que desconfiam da presença, das perguntas, intenções... Nada que não possa ser resolver em uma conversa (Relato da diretora da escola em nossa primeira conversa sobre as intenções da pesquisa).

- Seja- bem-vinda! Mas, você ficará aqui, ou na outra escola, no anexo? (Relato de uma das funcionárias responsáveis pelos serviços da limpeza).
Você verá que aqui é o jardim de muitas Margaridas, flores somos todas nós, nessa lida diária cheia de flores e espinhos, com as nossas crianças por um espaço melhor, porque é aqui no dia a dia que tudo acontece (Relato de uma professora em minha primeira visita ao anexo).

⁴² Pais (2003) define o *olhar arrueiro* que ao lançar mão de uma esquematização teórica que aprisiona o olhar, abre-se a escuta da multidão, sendo assim um olhar mais intuitivo.

⁴³ Anteriormente referi-me ao Renato como “informante”, ou seja, umas das pontes que inicialmente me apresentaram/ligaram a escola.

Três falas que me sinalizaram, logo nos primeiros dias, reflexões iminentes de serem lembradas e outras inesperadas para a pesquisa. Começo assim pelas ressalvas, já que essas vozes me fizeram lembrar do que com Ferraço (2003) aprendi sobre a importância de “pedirmos licença” para adentrarmos e falarmos dos/nos/com os cotidianos que nos recebem “com o cuidado de não reduzir seus temperos ao nosso paladar, embora saibamos e reconheçamos nossa intervenção sobre os mesmos” (s/p).

Nesse sentido, a fala da diretora não me pareceu restringir-se a uma suposta resistência das professoras à pesquisa, mas, antes e principalmente reforçar o respeito que precisamos ter com as escolas que nos sedem não apenas os seus espaços físicos, mas também o seu tempo “roubado”, esvaziado em sua (já frágil) autonomia, também guiado pelas múltiplas tarefas do dia a dia.

Voltando-me ao inesperado, ali me dei conta de que precisaria dividir o meu tempo em dois espaços com rotinas distintas de funcionamento e convívio com as “professoras margaridas”. Tomo emprestado aqui o termo professoras *margaridas* para a construção desse subitem, em função da analogia tecida por uma professora do anexo ao convidar-me a conhecer a escola e as suas *margaridas* em sua luta diária por um espaço melhor, também de reconhecimento de suas práticas cotidianas cuja porosidade abre-se para a construção de outros saberes, nem sempre considerados pelas pesquisas ditas “científicas”.

Retornei da escola convencida de que desenvolveria a pesquisa no *Margarida*, não apenas pela receptividade que tive, algo que também julgo de extrema valia para o desenvolvimento do estudo, mas especialmente pela própria especificidade da escola, que aqui reitero, atende apenas as séries iniciais do ensino fundamental, meu foco de pesquisa, e possui simultaneamente dois espaços de convivência entre os/as professores/as: será que isso os/as dividia? Como e em que momento se dava as partilhas de experiências no cotidiano escolar entre os/as professores/as dos dois espaços? Muitas eram as perguntas...

Fui apresentada à escola através da diretora em uma reunião que tinha como intuito comemorar o dia dos/as professores/as. Não obstante, essa reunião não se restringiu ao grupo de professoras/as, assim como, não eram apenas estes/as que já me conheciam antes mesmo da “apresentação oficial”, por terem comentado uns/umas com os/as outro/as sobre minha presença na escola. Essa reunião contou, dessa forma, com a participação de todos os funcionários da escola, o que desde o início tem se configurado como uma potente característica do *Margarida* em envolver, sempre que possível, todos os funcionários na participação de quaisquer reuniões em grupo.

Com o passar dos dias, outro fator foi ganhando relevo, refiro-me especificamente à história da escola *Margarida*. Entre idas e vindas, da escola base para o anexo e vice-versa, me via confrontada diante da falta de registros, seja no *Margarida*, ou na SEMED, que contassem um pouco da história da escola, que a mim parecia bastante confusa assim como a sua própria disposição espacial, já que era possível abrir as portas de algumas salas da escola base e me deparar com a visão de salas, quadra de esportes e até mesmo alunos no recreio de outra escola, refiro-me a Escola Municipal Prof.^a Aurelina Dias Cavalcanti situada ao lado do *Margarida*. Como isso era possível? Que ligação teria o *Margarida* com a *Aurelina*? Registros eu não dispunha, mas, as vozes eram plurais e imprescindíveis para que eu compreendesse.

Assim, foi através de uma longa conversa com uma professora do 3º ano que eu tive acesso a algumas anotações sobre a biografia de Margarida Rosa Marques Galvão, professora formada em Pedagogia e Direito e homenageada pelo, até então, prefeito da cidade Edson Ezequiel de Matos, pelo secretário de Obras e Meio Ambiente, José Ramos de Melo e pelo secretário de educação, o professor Wagner Ribeiro Laranjeiras ao atribuírem o seu nome à escola.

Ao adentrar na escola base, é possível identificar um quadro com um desenho do rosto da professora Margarida Rosa logo no corredor. A referida professora lecionou em inúmeras escolas de São Gonçalo tais como, a Escola Estadual Mauá, a Escola Estadual Trazilbo Filgueiras, a Escola Estadual Frediro Azevedo, a Escola Estadual Colégio Ernani Farias e o Colégio Castelo Branco, estas últimas consideradas as duas grandes primeiras escolas a ampliarem o número de vagas à classe popular nas escolas municipais, atuando ainda como supervisora em várias delas.

Ao conversar com várias professoras sobre a história da escola, percebi, de modo geral, que apesar de não precisarem as datas de fundação, ou mesmo da incorporação do anexo à escola, contavam-me detalhes de sua convivência nos espaços, as dificuldades sofridas logo na inauguração com as obras simultâneas nas primeiras aulas, dentre outras questões que acabavam por dar vivacidade aquele espaço por elas habitado.

No início do ano letivo de 2011, recebi da diretora uma pequena síntese, construída por ela, sobre a história da escola. Segundo ela, este documento foi solicitado pela SEMED no final do ano letivo de 2010.

Nesse documento consta que a escola *Margarida* foi inaugurada em 1991, dentro do terreno da Escola Aurelina Dias Cavalcante, todavia, muitas professoras me relataram que, mesmo inserida dentro da *Aurelina*, a escola *Margarida* não funcionava de forma autônoma, já

que os alunos almoçavam na escola vizinha e utilizavam suas dependências no horário do recreio.

Assim, o *Margarida* passou a funcionar com seu nome próprio apenas no ano de 1996, ainda que nos anos de 1999 e 2000 tenha funcionado oficialmente como o Complexo Educacional Aurelina Dias e Margarida Rosa. Nesses dois anos, cabe destacar, que muito embora o nome do complexo aludisse a uma suposta união das escolas, tratava-se de duas escolas separadas, já que havia uma clara distinção desde os funcionários e professores/as ao recebimento e compra de materiais, administrados também por diretoras distintas.

Em 2001, após a eleição de diretores, em que ambas as diretoras foram eleitas (uma direcionada à escola *Margarida* e outra para a *Aurelina*), houve o término do Complexo e as escolas se separaram, o que desencadeou, nesse momento, o início das atividades no *Margarida* já com a responsabilidade de administrar o anexo, até hoje localizado dentro do espaço da Segunda Igreja Batista dão Jardim Amendoeira, em função da escola base não comportar a grande demanda de alunos.

Ainda que o anexo tenha sido implementado, pelo até então prefeito Henry Charles, como uma medida emergencial com a duração de até dois anos, permanece ativo há mais de dez anos sem reais perspectivas de término, considerando que em 2011 o *Margarida* iniciou seu ano letivo com obras de restauração a serem realizadas tanto nos espaços da escola base, quanto no anexo.

Em conversa com algumas professoras do anexo, foi possível perceber o destaque dado por elas às dificuldades de conviver em dois espaços físicos, já que embora as crianças solicitem a ida à escola base para brincar no pátio, utilizar a biblioteca ou o laboratório de informática, a distância, muitas vezes, dificulta essa ação.

Ainda que possua um refeitório próprio, noto que o espaço físico do anexo é extremamente limitado, especialmente para o desenvolvimento das aulas de educação física e atividades que impliquem utilização de cartazes informativos, ou mesmo, no trabalho com alguns tipos de musicalidades, em virtude de uma cláusula prevista em contrato, por parte da igreja que aluga o espaço para as aulas.

Em conversa com uma professora do 2º ano da escola base, a mesma destacou que no início do ano letivo de 2010 começou a perceber que muitas crianças subiam nas carteiras para se deslocarem ou saírem da sala de aula, isto se deve, segundo a professora, pelo fato destas crianças estarem habituadas com as limitações das salas de aula do anexo, em que muitas vezes não é possível levantar da carteira sem que outra criança se desloque na sala, o que as conduzem muitas vezes a passarem por cima das carteiras.

É mister salientar que embora a existência (e permanência) do anexo seja uma especificidade da escola *Margarida*, retrata simultaneamente implicações de uma intensificação da municipalização da oferta escolar correlata a reedição de antigas estratégias de pronto-atendimento que encontram similitudes na oferta educacional do início do século XX, reafirmando, assim, precárias condições de escolarização junto à fusão e revezamento de salas, à ampliação de turnos noturnos, dentre outras estratégias governamentais.

Em 2006 houve a extinção do curso noturno no *Margarida* em função da grande evasão escolar e a inauguração do refeitório para visibilizar a total independência da escola *Aurelina* junto à construção da quadra de esportes e áreas de recreação em 2008 para o desenvolvimento das aulas de educação física na escola base.

Atualmente, o *Margarida* possui cerca de 600 alunos distribuídos em 12 turmas no anexo e 10 turmas na escola base, além das turmas ligadas aos programas *Se Liga* e *Acelera*, o primeiro destinado a alfabetização para alunos que estão em distorção idade/série e o segundo, na aceleração da aprendizagem para alunos na 1ª fase do ensino fundamental que ao serem aprovados no final do ano letivo deverão ser matriculados na série compatível com a sua idade⁴⁴.

Mesmo diante do mergulho nessas informações sobre a escola, a história do *Margarida* ainda me parecia vista pelo sobrevoo. Acontece que o caminhar no campo de pesquisa inscreve seus passos regulares ou ziguezagueantes, como diria Certeau (2009), trazendo consigo outras *maneiras de dizer* junto às experiências dos sujeitos que habitam nos *subterrâneos* desse campo. É isso que trago a seguir, conto um pouco das conversas acrescidas de reflexões que tive com as professoras da escola. Narradoras que (re) contam essa história, atravessada por subjetividades em confronto, o que me possibilitou ao longo da pesquisa uma mobilidade de pensamento, a partir de nossas conversas.

⁴⁴ Dados fornecidos pela atual diretora adjunta.

3.3 Entre perfumes e espinhos, a arte da conversa: semeando possibilidades de diálogo com os sujeitos da pesquisa

Mariza: Olá, “sinhazinha”, será que posso entrar na fila desse salão?

Maria: Olha quem chegou! Que bom que pôde vir ao nosso arraíá, trouxe várias coisas para te mostrar que podem te ajudar na pesquisa, sabia? Senta aí, temos muito o que conversar. Enquanto eu vou pintando as crianças, vamos conversando...

Mariza: Hum, eu adoro uma festa junina: esse cheirinho de comida típica, música e gente animada circulando por aí, a quadra está lotada. Papo é o que não vai faltar, eu aprendo demais com vocês, tenho tanto a conhecer...

Mariza: Mas Iza, o que é o conhecer? O que é o conhecimento? Conhecimento que não circula está morto; morto em mim, morto em você...

Epígrafes têm aparecido ao longo desta dissertação como fios condutores, contornos de problematizações, diálogos possíveis com autores, costurando-os com a apropriação e leitura que deles faço diante das situações em que me confronto no cotidiano da escola. A que aqui inaugura esse subitem pretende ser desbodrada ao longo dessa escrita.

Mas, o que significa, afinal, dizer que este trecho será desdobrado ao longo da escrita? Explico: esse trecho faz parte de uma conversa que tive com a professora *Maria* durante uma festa junina no *Margarida* no ano de 2011. A partir dela, outros movimentos de partilha de experiências e conversas sobre a pesquisa se intensificaram, sobre os quais falarei mais adiante. O que importa por hora é frisar que a utilização desse trecho como pretexto para discussão não me isenta de sua interlocução com alguns autores e outras conversas que tive com as professoras do *Margarida* ao longo da pesquisa, todavia, é a partir do sentido desse trecho inicial que puxo alguns fios para alinhar três pontos nodais de discussão ao longo do texto. São eles: os múltiplos sentidos que engendram a conversa no processo de pesquisa e formação; a reflexão sobre as conversas nas redes sociais como outras maneiras de narrar a experiência docente na contemporaneidade e como esses dois pontos se entremeiam durante a pesquisa, apontando-me subsídios para (re)pensar o seu retorno aos sujeitos enquanto um processo dialógico.

Dito isso, creio que refletir sobre a presença da conversa em muitos e diferentes momentos da pesquisa, levou-me a enfrentar logo de início algumas questões que me fiz/faço ao longo do percurso, já que elas se aproximam, se embaralham a fala/pergunta da professora

Maria. Indago-me, então: em que o conectivo “com”, ao preceder a palavra partilha, se aproxima da circularidade de conhecimentos anunciada pela professora? Por que esse trecho (e não outro), aguça a minha escuta durante a nossa conversa? Aliás, o que me leva a construir um texto para pensar a potência das conversas ao longo da pesquisa?

Ao questionar o próprio sentido do conhecimento, *Maria* me chama atenção para tessitura das múltiplas redes que nos constituem. Fala a professora de uma vivacidade do conhecimento construída pela/na partilha com os muitos outros que nos habitam. Mas, afinal de contas, que “outros” são esses de que falamos? Qual a sua relação com a presente pesquisa?

O outro não sou eu, portanto, trata-se de algo diferente de mim. Junto a essa ideia do “outro”, como algo por vezes contrário a um “eu”, o discurso da diversidade aparece com notoriedade na modernidade culminando no que Skliar (2005) tem chamado de “obsessão pelos diferentes”. Ao asseverar uma preocupação excessiva pela presença do outro, o autor alerta que esta obsessão acaba por ofuscar a discussão sobre aquilo que existe: a própria diferença em si. Nessa perspectiva, ancorado em relações dicotômicas, o “outro” aparece “sutilmente” desqualificado. Esse “sutil” apontar de dedos em direção aos que denominados como “diferentes” se coloca nas relações de poder, que distantes do diálogo, concebem o outro como algo a se “tolerar”, um ser *incluído previamente excluído* (SKLIAR, 2011), um outro que até reconheço, aceito sua presença, desde que não perturbe, desestabilize, ponha em “risco” as minhas certezas.

Apesar de discursarmos em prol das diferenças, ainda permanecemos almejando supostas igualdades ao buscarmos um outro sempre próximo de nós, capaz de nos entender. Entretanto, uma questão a se pensar é que esse entendimento perpassa pela suposta ideia de que ao conversármos com o outro chegaremos em um consenso de ideias sobre nós, sobre o mundo e sobre a vida, será?!

Diante desse impasse, Skliar (2005) propõe uma pedagogia da perplexidade, em que os fins não justifiquem os meios, mas, ao contrário, os meios é que se constituem como lugares de aprendizagens e é sobre esse ponto que aqui me interessa debruçar. É nessa relação que acontece no “entre”, no meio, que o outro não se coloca enquanto oposição, mas somente como outro com quem possa dialogar rumo a um futuro que não posso antever. Sendo assim, mais importante que afirmar a *presença material* desse outro (quer, dizer, o “aqui estou eu”), é percebê-lo em sua *própria existência* (isto é: “não apenas estou aqui, mas, eu também sou”) (SKLIAR, 2011, p.32). Em outras palavras, o que me proponho aqui é perceber junto com os

sujeitos da pesquisa (plural em que me incluo, afinal também eu me pesquiso) como a diferença de perspectivas potencializa o processo de reflexão, pesquisa e escrita dissertativa.

Retomando a fala da professora *Maria*, apreendo com ela a importância de (re) significar os objetivos da pesquisa, já que participar dos múltiplos espaços da escola para perceber a interação narrativa/formativa entre os/as professores/as, implica estar aberta a interlocução dessas diferentes vozes que compõem o coro na construção do conhecimento. Seguindo esse raciocínio, se desejo percebê-lo/as enquanto co-autores/as dessa pesquisa, entendendo a dimensão formativa do cotidiano escolar, é preciso, sobretudo, lidar com suas histórias de vida e formação como singulares, sem esquecer do contexto plural em que se inserem.

Entrevejo, portanto, que já não basta apenas mencionar a importância da participação nos diferentes espaços da escola, nem mesmo ouvir o que dizem os seus sujeitos, o que narram cotidianamente entre si, é preciso mergulhar, compartilhar os efeitos dessa interação narrativa. Nesse momento, teço e desteco (in) certezas recriando-me numa busca constante de articulação entre pesquisa e formação, entendendo a importância de que os conhecimentos produzidos na pesquisa não se definem em mim, ou entre os meus pares universitários apenas em acato às agências de fomento, mas, ao contrário, ganhem vida, mundo, sentido, através da sua partilha e de sua circularidade, como a professora *Maria* nos incita a refletir.

Essa assertiva lembra-me ainda, dos desafios que se colocam junto às dialéticas de formação, me permitindo, em diálogo com Josso (2004), refletir sobre a produção de si mesclada à formação e ao próprio conhecimento no intuito de “construir-se formando-se, formar-se construindo-se, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento” (p.205). Diante disso, ao defender a ideia de professores/as reflexivos/as, produtores/as de conhecimentos como propagado nos objetivos dessa pesquisa, me inquietava polemizar: quando é que essas professores/as, de fato, compartilham o que pensam sobre a pesquisa? Em que momento existe a possibilidade de reavaliarem as interpretações sobre suas próprias trajetórias de vida e formação? Quando discordam, questionam, atribuem outros sentidos, quando é possível rever o ângulo de visão sobre uma dada discussão?

Nos desdobramentos de sua pergunta, simples (não simplista) e complexa (simultaneamente), *Maria* me possibilitou retomar ao longo dos encontros que tive com as professoras outras problematizações para refletir acerca da potência teórico-metodológica dessas conversas. Em primeiro lugar porque tenho entendido/sentido a conversa como uma possibilidade de (re) afirmar a minha opção em (com) partilhar a pesquisa com os seus

sujeitos, que não fazem apenas a sua parte, mas dela fazem parte. Isso exigiu que eu mudasse as minhas perguntas, com elas buscasse o que se escondia no avesso de minhas “análises”, colocando em jogo não apenas o que foi dito por eles, ou as interpretações tecidas por mim, mas a própria relação que se estabeleceu entre nós através da conversa. Daí o radical “com” que compõe a palavra partilha (com-partilhar) ser tão significativo.

Invisto, portanto, na ideia de que o termo “com” é assumido como um dos movimentos “caros” a essa pesquisa que tentou ser construída/praticada no diálogo com os muitos outros, porquanto é *com* eles (os sujeitos e não objetos da pesquisa) que busquei conversar.

Revirando diversos momentos da pesquisa, noto a presença da conversa desde o início, já que foi (e é) preciso conversar muito e em diferentes grupos, a exemplo do projeto Egressos e da orientação coletiva, sinalizados logo no primeiro capítulo, para atentar aos detalhes, tensionar o “insuspeito” buscando nele contradições na escrita, que meus olhos não conseguem enxergar.

Mas, também a ideia da conversa não se limita aos grupos em que convivemos, assim me provocava a pensar Perez (informação verbal)⁴⁵ ao lembrar que a conversa “não se dá só com as pessoas, se dá com os documentos, se dá com as imagens, com as fotografias, você conversa de formas diferenciadas e por isso as conversas são redes”. Perez (2011) chama atenção para o conceito de *redes de conversação*, em que o autor Maturana (1999) entende a conversa como a construção de um universo cultural nutrido de muitos tipos de conversação que entretecem o linguajar e o emocionar.

Nesse contexto, ao perceber a origem da palavra conversar, derivada do latim *com e versare*, ou seja, “dar voltas com”, Maturana (1999) acentua a possível mudança de emoções que nos faz partir de um domínio de ações para outro, na medida em que a criação de espaços de conversação promove encontros, perturbações presentes em diferentes aspectos da vida cotidiana que junto às redes particulares de conversação configuram um modo particular de emocionar. Partindo desse princípio, o que entende a conversa como um emaranhado de perturbações, sentidos e emoções (em constante mudança), vejamos agora como isso veio à tona através das conversas realizadas no percurso da pesquisa.

Falando especificamente da escola *Margarida*, percebo que foi através da conversa que busquei me aproximar do grupo de professores/as, ainda que não me desse conta, em um primeiro momento, das possíveis tensões e mudanças de emoções que esse processo

⁴⁵ Argumentação proferida em 23/08/2011 na FFP/UERJ por Carmen Perez durante a defesa de mestrado de uma das integrantes do grupo de orientação coletiva.

envolveria, ou mesmo de que isso seria repensado posteriormente como uma possibilidade metodológica, o que me permitiu inferir que esta (possibilidade) veio sendo construída junto ao percurso investigativo.

Lembro-me do quão difícil era conseguir um tempo para conversar com as professoras, já que muitas trabalham com dupla jornada, ou mesmo em função do tempo acelerado em que vivemos, múltiplas tarefas a serem feitas num curto espaço de tempo. Foi quando notei que não era necessário aprazar esse tempo, as conversas brotavam no chão da escola em momentos dos mais diversos e inesperados produzindo sentidos que me levaram a entendê-las como também formativas. Assim como a própria formação docente se dá em diferentes tempos como sinaliza Pineau (2003), nossas conversas não se limitavam aos tempos instituídos de formação, mas também aconteciam nos *entretempos*, ou seja, nas brechas, aberturas a *contratempos* que produzem novas e diferentes temporalidades na pesquisa e formação.

A contribuição de Pineau (2003) consiste em nos provocar a refletir sobre a relação do tempo em suas múltiplas dimensões com a formação permanente. Para tanto é mister (re)pensar os diferentes tempos formativos, para além do calendário escolar, das horas “produtivas” do dia, dos cursos de formação continuada e atentarmos ao que o autor tem chamado de *cronosformação*, uma abordagem que leve em conta novos sincronizadores dos tempos no plural como o cotidiano, a alternância, o retorno narrativo sobre e com a vida. Assim percebo que as conversas longe de ter sido apenas passatempos no cotidiano da escola, vazaram para diferentes tempos e espaços formativos que fugiram a uma lógica calculável do tempo ao se entrelaçarem a ritmos dotados de sentido, também por isso não foi possível prever em que momento, ou lugar, conversaríamos.

Além de não seguirem um tempo cronológico, predeterminado, as conversas também não aconteciam apenas nas salas de aula, muitas aconteceram, inclusive, no breve hiato entre uma aula e outra. Embora, também fosse a sala de aula um espaço em que as conversas estavam presentes através de cochichos, confidências, dicas entre as professoras, busquei transitar por diferentes espaços da escola.

Conquanto transitasse durante o recreio, pelos corredores da escola, foi durante o café da manhã, quase sempre coletivo, que fui me aproximando/conhecendo o grupo paulatinamente. Ali, em uma mesa do refeitório, talvez pela falta de uma sala de professores/as, todas os/as professores/as e funcionários/as se reuniam antes das aulas, seja na sede, ou no anexo, para lancharem juntos/as. Descobri nesse tempo-espaço instituinte um momento muito rico de partilha, ali comentavam sobre a vida, lamúrias, piadas, solidariedade,

seus dilemas familiares e ainda sobre seus alunos em comum buscando dicas uns/umas com os/as outros/as de situações vivenciadas em sala de aula correlacionando-as com outros momentos de suas carreiras profissionais e talvez o que mais me chamou atenção: era naquele momento do café da manhã que sempre comentavam entre si dizendo que “o aluno que hoje estudava em sua sala, pertencia ao *Margarida* e não a um/uma único/a professor/a, ou série e por isso um dia estaria “nas mãos” de qualquer um/a ali presente naquela cantina”.

Essa ideia intrínseca do coletivo, ou seja, de que o aluno não era “meu”, mas “nosso” acabou permeando outras conversas que tive com as professoras, mas me saltou os olhos especialmente no primeiro encontro/conversa que tive com a professora *Sofia*. Muito receptiva a minha chegada na escola, *Sofia* sempre se colocou à disposição para conversar. Muitas vezes, sem saber ao certo o que faria, onde ficaria, *Sofia* aparecia pelo corredor, me indicava para conversar com alguém, ou a participar de alguma atividade da escola.

Lembro-me de uma de nossas conversas durante o horário do almoço, *Sofia* me contava sobre o grupo de professores/as e funcionários/as que eu encontraria no *Margarida* e um pouco sobre a rotina da escola, o que em mim despertou grande expectativa por ouvir maiores detalhes da inauguração, dos projetos pedagógicos, enfim, de como tudo “começou”. Após o término de sua aula, sentou-se com vários materiais de cursos de formação continuada que participou e alguns textos compartilhados entre os/as professores/as, me disponibilizou telefones em que pudesse entrar em contato com a SEMED e com o CREFECOM, a fim de verificar maiores informações sobre a escola.

Entretanto, enquanto narrava sobre algumas dificuldades/desafios vivenciados no *Margarida*, (re)avaliando seus anos de convívio com os/as professores/as, *Sofia* focava a sua fala sempre nas histórias dos alunos, parecia querer me mostrar uma escola, que nos seus próprios dizeres, pudesse ser vista: “para além do que aparentemente meus olhos, ou de qualquer pesquisador, pudessem ver”. Posto que tentasse em vão convencê-la minimamente de que não estava ali para julgar, mas conhecer/conviver naquele espaço, *Sofia* continuava a sua fala em um ritmo acelerado, apontava, gesticulava que aquelas paredes, aquelas goteiras que eu via no teto era um socorro que a escola pedia/pede há muito tempo, mas que o *Margarida* também não se resumia apenas a uma escola pequena com um ambiente acolhedor, como muitos diziam assim que foi convocada para trabalhar lá.

Mas, foi no desenrolar dessa mesma conversa, que aquele tal sentimento coletivo de que falava anteriormente ao mencionar as conversas no café da manhã, desabrochou... Emocionada, a professora lembrou de um “personagem” que, segundo ela, conta um pouco do

do sentimento de grupo que habita entre os/as professores/as do *Margarida*. Contou-me, assim:

S: Era conhecido por todos como R\$0,10, não que isso me agrada te dizer, mas era assim que o chamavam. Chegou aqui no *Margarida* com péssimas condições de higiene, não parava quieto um segundo na carteira, não dizia sequer o seu próprio nome e vivia pedindo R\$ 0,10 aqui e acolá, sabe? Brincavam que não tinha valor: “Ah, vale só R\$ 0,10.”

M: Mas e então, o que fazer quando a realidade é essa?

S: Primeiro lembrar a ele mesmo que tinha um nome, Mariza. Foi no *Margarida* que ele aprendeu a dizer: “R\$ 0,10 não, meu nome é Wender.”

Ao narrar a história de *Wender*, a quem tive o prazer de conhecer pessoalmente em uma festa da escola, a professora salienta que o mais interessante era como ele nunca deixou de visitar a escola mesmo após ter finalizado o último ano de escolaridade que o *Margarida* disponibiliza (5º ano do ensino fundamental). O aluno foi construindo, portanto, um vínculo fecundo entre ele e a comunidade escolar, mas não era só isso: o mais instigante, segundo ela, foi sentir como o grupo de professores/as se uniu naquele desafio, que não se restringia a ensiná-lo os conteúdos, mas perpassava pelo “resgate da identidade daquele menino.”⁴⁶

Era comum, segundo conta *Sofia*, que *Wender* fosse visto mais pelos corredores do que na sala de aula, cantava inúmeras músicas, construía alguns versos de *funk* com qualquer situação durante a aula, desde a um colega de classe a uma cadeira, ou apagador, tudo era motivo para *Wender* cantar, cantar bem alto, até incomodar (ou ser notado?). Diante dessa cena era impossível interromper a aula de cinco em cinco minutos todos os dias, já que os demais alunos também “embarcavam” nas músicas e brincadeiras de *Wender*, conhecidas por todo o colégio, e as atividades, leituras propostas, se tornavam, por várias ocasiões, impraticáveis. Entretanto, se era comum vê-lo pelos corredores, ao mesmo tempo também era, ver diferentes professores/as, funcionários/as, ou qualquer um/a que ali passasse, se direcionarem a *Wender* para dizer: “Conta para mim, o que está escrito aqui, estou sem óculos, não consigo enxergar!”. Quando questionado sobre quem seria a professora “responsável” por tê-lo ensinado o seu nome, *Wender* sempre respondia: “Foi geral”.

Ora, o que (com) partilha a professora *Sofia* senão alternativas instituintes de lidar com as situações cotidianas? Entretanto, esse “lidar” não implica esquecer simultaneamente aquilo que está instituído para a escola “cumprir”. Em outras palavras, *Wender* estava matriculado, precisava permanecer na sala como os demais alunos, mas se isso por algum motivo não acontecesse, não era empecilho para “ignorá-lo”, ou ainda, simplesmente “aceitá-lo” sem afetar e por ele ser afetado. Era preciso fazer alguma coisa, mas o quê?

⁴⁶ Expressão constantemente utilizada pela professora *Sofia* ao longo de nossa conversa.

Em conversas posteriores com outras professoras, elas me contaram que naquele momento ninguém sabia ao certo o que fazer com o *Wender*, mas de uma coisa sabiam: estariam juntas para buscar/construir esse caminho. Um caminho intempestivo que não estava dado, mas, foi construído, reinventado em meio as *táticas* no sentido certeuniano de buscar alternativas possíveis nas ocasiões que aparecem no cotidiano.

Nesse sentido, ora *Wender* ficava em uma sala, ora em outra. Mais importante naquele momento que evidenciar aquilo que ele não sabia, “não acompanhava”, era deixá-lo depreender que pertence não a uma professora, ou série apenas, mas faz parte de uma escola, de um grupo que antes de entendê-lo como aluno, o percebe como um ser humano, que tem uma história, **um nome...**

Mas, nem tudo são perfumes quando nos dispomos a conversar com as *Margaridas*, também os espinhos são reveladores! Depois de retornar para casa após esse encontro com a professora *Sofia*, ao registrar algumas impressões no *livro da vida*, já não sabia precisar ao certo se, de fato, nos “entendemos” naquela conversa. Eu era pura dúvida, eufórica por conhecer/registrar cada detalhe que contasse a história da escola e *Sofia* por dizer cada um deles, a seu modo:

Passado o calor do momento de nossa conversa, noto como, ao lembrar de várias situações cotidianas, a professora Sofia parece não atribuir um sentido imediato quando a questiono sobre a falta de algum registro escrito que conte a história da escola.

Por outro lado, enfatiza que embora isso possa parecer relevante a um pesquisador (nesse caso, para mim), a escola pulsa com milhares de questões que precisam ser discutidas hoje, em um tempo de agora.

“Os muitos “Wenders” andam em nossos corredores, o teto pode cair a qualquer momento...” Eram essas as impressões que tinha enquanto ela falava impulsivamente sobre as condições de trabalho que estavam submetidas.

Inquieta pensava, ainda sem ousadia de dizê-la: será que soube argumentar sobre a importância desse registro para a escola, ou apenas para a minha pesquisa no seu cotidiano? Teriam esses argumentos se (des)encontrado?

Uma coisa é certa: muito ficou-se por dizer...

Em vários momentos da conversa foi preciso adiar/desmanchar a minha ânsia por perguntas e de fato, ouvir o que Sofia tinha para me contar.

Junto com esse “desmanche”, fica a questão: afinal, ouvir a história de *Wender* não significa ouvir simultaneamente a história do *Margarida* e de formação dessas professoras? Não seriam as pessoas que conviveram/convivem naquele espaço que também lhe dão vida/sentido? O que faz essa professora correlacionar a história da escola a uma experiência coletiva que mobilizou as professoras?

Saí com a nítida impressão de que mais importante naquele momento do que registrar exaustivamente cada detalhe daquela conversa, era preciso conversar de novo e de novo livremente...

A conversa envolve abertura, entrega, mas principalmente, escuta. Seria esse o verdadeiro sentido da escuta sensível trazida por Barbier?!

(Livro da vida, novembro, 8/2010)

Ao reler esse primeiro registro sobre as impressões que tive daquela conversa inicial com a professora *Sofia* noto como havia uma expectativa/busca pelo entendimento, pela harmonia, talvez a ingênua ideia de que sentássemos e falássemos sempre a “mesma língua”.

Ora, com isso desconsidere a possibilidade de perceber a potência da conversa enquanto conflito, para assim, de fato, sentir os seus efeitos, entendendo e respeitando a singularidade dos sujeitos, cujas vozes poderiam me apontar o ainda confuso, o desconhecido para mim. Me questionei sobre o que estava chamando, ou entendendo a respeito do sentido dessas conversas para a pesquisa. Com Skliar (2011) encontrei algumas pistas sobre aquilo que vivenciara nos primeiros encontros com as professoras, ao entender a conversa enquanto:

uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se: há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam (p. 28-29).

Ao polemizar a conversa enquanto uma descontinuidade, o autor subverte a ideia de um suposto equilíbrio harmônico entre as vozes que, sob a condição humana, não se limitam a um “eu”, ou a um “outro”, mas perpassam, sobretudo, pelo silêncio, pelo desconforto, por aquilo que também não sabemos dizer, pela escuta do que não compreendemos, quando de fato nos deixamos tocar e sermos tocados por essa relação. Outrossim, denuncia Skliar (2011) o esvaziamento da linguagem pedagógica, pretensamente acadêmica, quando a percebe tornando-se uma espécie de repetição do mesmo, ou seja, uma confirmação do que já sabemos, pronunciamos-nos na frente de espelhos, os ecos soam familiares, ouvimos, portanto, a nós mesmos.

Por conseguinte, assumir a conversa como uma possibilidade teórico-metodológica tratou-se antes de um mergulho profundo, que ao ultrapassar o limite superficial de uma linguagem vazia (SKLIAR, 2011), que discursa sobre o registro das falas cotidianas como “garantias metodológicas” de que as vozes dos sujeitos estão sendo ouvidas, abre-se ao retorno que a conversa possibilita enquanto problematização com todas as suas contradições, descompassos, mudanças de rumo.

Cumpramos lembrar que se o escutar nas pesquisas significa mais do que meramente ouvir, em contrapartida, percebi ao longo do processo investigativo que o “outro” não esperava apenas ser ouvido, mas também aguardava um retorno dessa escuta reflexiva. Se direcionarmos essa discussão para as conversas que tive com as professoras, notei que ao contarem suas histórias buscavam ressignificá-las, mas também de mim, um retorno que não se limitava a um silêncio de quem avalia para si o que foi dito.

Pensar nessa ideia da escuta enquanto reflexão me lembrou o texto “Escutória”⁴⁷ de Rubem Alves quando o autor percebe o silêncio da escuta para além de uma passividade, mas enquanto um exercício que pondera cuidadosamente tudo que foi dito, já que para ele “não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. (...) E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia”.

Essa abertura que envolve a sensibilidade, percepção dos olhares, gestos, silêncios evoca ainda, o sentido da *escuta sensível* proclamada por Barbier (2002) como aquilo que se pode “ver de dentro”. Amparada também pela empatia, a escuta ultrapassa os limites da audição ao passo que aguça outros sentidos quando nos desprendemos dos juízos de valores sobre o outro ao questionarmos aquilo que internalizamos/rotulamos como óbvio.

E eu pergunto: não foi também essa a *escuta sensível* necessária para que as professoras pudessem perceber *Wender* para além dos seus esteriótipos, para além de um “outro”, cuja presença é meramente “aceita”, ou “rejeitada” pela escola? Assim como, foi e (é) preciso que estejamos dispostos a ler as entrelinhas, silenciamentos, entraves e contradições do cotidiano, (re) construindo-nos professores/as pesquisadores/a atentos/as (e não imunes) às ciladas de uma única verdade sobre o outro, sobre a escola e os seus sujeitos, professores/as-pesquisadores/as capazes de olharem para si próprios/as na busca de enfrentamentos de uma realidade que os/as incomoda e motiva ao mesmo tempo.

Acresce a essa discussão, as conversas que tive com as professoras após o retorno das entrevistas realizadas. E por que decido falar sobre isso logo agora, já que esse é um texto que tem por intuito desdobrar as conversas e não as entrevistas, você leitor/a, pode me questionar... E eu respondo. Embora o processo das primeiras entrevistas realizadas em campo tenham acontecido simultaneamente às conversas que tive com as professoras e se configurem com características próximas a uma conversa, mas com especificidades diferentes, percebi que não posso tratá-las de maneira tão estanque. Afinal, também os dados levantados entre duas perspectivas metodológicas (aporte autobiográfico e pesquisa com o cotidiano) estão em diálogo, se esbarram, se complementam, por que não?

Com isso, apesar de esboçar, repito, processos diferentes vivenciados durante a pesquisa, ao entender a entrevista enquanto uma possibilidade de construir uma relação interpessoal (BERTAUX, 2010) consoante já anunciado no capítulo anterior, sinto que ela não termina com o “stop” do gravador, mas continua, se desdobra pelos corredores da escola, flui em conversas posteriores, especialmente quando temos a possibilidade de

⁴⁷ Disponível em: < <http://rubemalves.locaweb.com.br/hall//wwpct3/newfiles/escutatoria.php> >.

dizermos o não dito, permanecermos ou não sem dizê-lo, em silêncio, mas, também em uma revisão de sentidos/aprendizados com as narrativas. E é sobre esse desbodramento que intento escrever aqui.

Percebo nas conversas sobre o retorno das primeiras entrevistas realizadas um movimento intrigante, mas também formativo, na medida em que o sujeito pode levantar questões que nos desafiem, assim como nos convida a refletir a professora *Maria*:

“Bem, em nossa “primeira” conversa, conversa/entrevista (risos), eu senti que ficou faltando a questão do auxílio da universidade à educação e à escola, porque muitas vezes nós servimos de pesquisa, muitas vezes nós damos subsídios para que se estude, para que se avalie, para que se critique, porém e o retorno?
O retorno fica para um grupo muito fechado e então, muitas das nossas questões acabam ficando apenas naquele mesmo lugar, com as mesmas reflexões sem nenhuma colaboração de fato. Muitas vezes causando o quê? Quando vem essa reflexão, vem em uma forma de crítica do que não está se fazendo, ou então, raramente vem na forma de elogios, mas os caminhos diferenciados, sugestões vem de uma forma impossível, ou não vem.”

Com Skliar (2011) junto ao retorno das minhas leituras de Freire (2005) ousou aqui trançar um diálogo que julgo profícuo entre duas perspectivas, que embora partam de lugares e abordagens distintas, para defenderem a conversa e ou diálogo com os sujeitos, me auxiliam na compreensão dos sentidos dialógicos que a pesquisa assume na convivência com o outro, buscando correlacioná-las simultaneamente com a narrativa de *Maria*. Destarte, na impossibilidade de traduzi-los em precisão e intensidade com as minhas palavras, trago, em seus dizeres próprios, pontos fundamentais, a saber:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?
Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto” em quem não reconheço *outros* eu?
(...) Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço e até me sinto ofendido com ela?
Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela sofro e definho?
A autossuficiência é incompatível com o diálogo (FREIRE, 2005, p. 93).

Miguel diz que toda conversa deveria desafiar esse “porque sou eu que digo” e “você, o que diz?” para poder ser, justamente, uma conversa. Como se tratasse de um esforço por abandonar a ideia de que conversar é apenas **um duplo monólogo de dois “eus”** que sempre estão em paralelo e nunca se tocam, quer dizer, nunca se afetam, nunca se movem, nunca se quebram. Assim, a conversa se torna uma impostura, uma maneira paradoxal de se ausentar da conversa, mesmo fazendo de conta que sim, estamos conversando (SKLIAR, 2001, p. 28 grifos meus).

Quando menciono que partem de lugares diferentes, refiro-me a pelo menos duas questões: o contexto histórico em que essas produções foram desenvolvidas e a perspectiva teórica, já que Skliar (2011), apoiado em Larossa, diferencia conversa de diálogo, isto porque segundo o autor é preciso que criemos uma linguagem para a conversa que não seja apenas

para debate, ou diálogo, mas uma linguagem, que longe de uma suposta neutralidade científica exista apenas com o intuito de comunicar. Embora Freire (2005) utilize o termo “diálogo”, penso que se avizinha/esbarra a ideia de conversa exposta por Skliar (2011), ao menos no que tange a importância de nos despirmos da arrogância que de quem evoca a conversa apenas no plano discursivo, mas não a prática em sua plenitude e abertura.

Ao entrelaçarmos essas duas perspectivas teóricas com a fala da professora *Maria*, percebo que o seu relato denuncia a restrição dos resultados das pesquisas educacionais a um grupo seletivo: a universidade. Outrossim, a professora chama atenção a uma perda do sentido da pesquisa enquanto responsabilidade social do/a pesquisador/a de publicizá-la.

Ao assumirmos a conversa com os sujeitos da pesquisa, a cautela fica, portanto, em atentarmos para a sedução do “duplo monólogo de dois eus” inerte em suas certezas como vimos com Skliar (2011), para que não finjamos que a conversa existe, entendendo que este ato busca jogar para “debaixo do tapete” uma suposta “autossuficiência”, que como vimos em Freire (2005), é incompatível com a perspectiva dialógica. E talvez seja esse um dos grandes desafios que se colocam hoje para nós pesquisadores/as, a fim de que possamos ressignificar, inclusive as citações, quase que “obrigatórias”, sempre dos/as mesmos/as autores/as para as mesmas pessoas, nos mesmos espaços. Afinal, para quem queremos, de fato, comunicar?! Esse parece ser o sentido motriz do relato de *Maria*.

Penso que o alicerce dessa, que é uma postura antes de tudo político-epistêmica, envolve uma dimensão ética da pesquisa. No que versa sobre esta dimensão cunhada no fazer e estar em pesquisa, a reflexão de Garcia (2011) ganha relevo ao questionar com bastante propriedade para quem pesquisamos e para quem escrevemos as nossas pesquisas. Expressa a autora a importância de ampliarmos o nosso auditório, a fim de que a socialização das pesquisas consiga alcançar diferentes públicos através de uma escrita e fala clara, próxima da escola, sem com isso abdicar da consistência teórica. Ao nos deslocarmos de nossos “lugares de conforto”, tensionando a arrogância de quem apenas aponta o que existe de errado nas escolas, ou propõe soluções impossíveis como nos alerta a professora *Maria*, podemos compreender a preocupação de Garcia, cujas provocações, uma em especial em mim ficou marcada: “quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa” (GARCIA, 2011, p. 20).

Mas essa conversa também não parou por aí. Enquanto discutíamos sobre o retorno das pesquisas, questionei a professora *Maria* se havia em algum momento também ela retornado a universidade, circulado suas aprendizagens formativas, seja oralmente, ou através da escrita. Inquieta *Maria* olhou-me pausadamente como se surpresa, optasse pelo sorriso como um refúgio. O silêncio a partir daí perdurou vários momentos da conversa até que por

fim, dizia-se aflita com a possibilidade de falar em público, ter a sua escrita aberta a leitura e por isso precisava pensar com calma, se “ambientar com essa ideia”.

O silêncio de *Maria* me foi revelador, com ele relembrei da minha própria tentativa de escrita de si através do memorial de formação e como o processo reflexivo sobre as nossas trajetórias de vida envolvem questões cruciais que nos balançam, nos desestabilizam: *Para que escrever a minha vida? Por onde começar?*

“Dar vida à língua não é coisa fácil” já dizia Josso (2004, p.172) ao afirmar que embora a narrativa oral possibilite a fluidez de palavras para relatar o vivido, a passagem para a narrativa escrita implica um estranhamento de si, muitas vezes envolvido por um processo solitário de escrita, que ao se dar para ler ao outro lança-se no desafio das contrariedades da escrita e suas possíveis interpretações.

Ao notar o desconforto inicial de *Maria* em escrever suas experiências tendo como foco a construção de um artigo para apresentação em um congresso, proposta que surgiu em meio a uma conversa que tivemos junto com a professora *Perla*, mencionei a importância e sentido que essa escrita deveria ter para si, antes de ter para o outro e por isso aconselhei que revisitasse os escritos que já possuía de suas aulas, ou mesmo que pudesse registrar livremente aquilo que considerasse significativo em sua trajetória. Entendo assim que esse arriscar-se na escrita de si é (ou deveria ser) antes uma aposta, que uma imposição, já que:

o tempo da passagem à escrita da narrativa vai ser a oportunidade para esta tomada de consciência por meio de um conjunto de incertezas que vão impor uma pausa, um silêncio em contraposição à espontaneidade inicial, colocando, a partir daí, o ato de escrita numa posição “meta” e forçando-o a tornar-se numa tomada de posição (...), *uma existencialidade a partilhar por meio de uma subjectividade mais conscientemente habitada e assumida* (JOSSO, 2004, p. 174).

Ao esboçar o registro de algumas experiências vivenciadas na sala de aula, a professora *Maria* me contava sobre a dificuldade, mas, igualmente, alegria, de revisitar situações passando a percebê-las enquanto parte de sua história singular, mas também das pessoas que a acompanham em tantos anos de prática como professora. Em alguns momentos me narrava algumas situações, em outros se arriscava a ler alguns rascunhos que construía, ao mesmo tempo em que sempre repetia para mim (ou para si mesma?): “Iza, tenho sentido tanta vontade de estudar, ao escrever esse pequeno trecho pensei que eu também posso pesquisar, também tenho histórias, que a história não conta, para contar”.

Dias depois em conversa junto com a professora *Perla*, *Maria* nos propôs a criação de uma página do “*facebook*” que, segundo ela, ajudaria a mantermos contato, além de podermos compartilhar os nossos escritos, informações sobre as palestras da universidade,

curso de formação continuada disponibilizados pela rede municipal de São Gonçalo, textos, vídeos, enfim, algo que nos despertasse atenção e que pudéssemos de alguma maneira correlacionar com as nossas conversas, também sobre a pesquisa. Sua sugestão foi prontamente aceita por mim e pela professora *Perla* e, para a minha surpresa, as nossas conversas (agora também escritas) se intensificaram e vazaram para fora dos muros da escola.

Esse movimento das *redes sociais*⁴⁸ na internet, nesse caso em específico, através do “*facebook*”, acabou por ampliar a perspectiva inicial da pesquisa, ao atentar a outros “links” de sentido, no intuito de repensar as múltiplas maneiras contemporâneas de narrar e registrar as experiências docentes. Nesse ínterim, se já em 1930 Benjamin (1994) anunciava o declínio da experiência, configurada na arte de narrar, tenho me questionado se na contemporaneidade de fato paramos de narrar as nossas experiências, ou a produzimos e narramos de outras maneiras. Perguntas que faço sem ousadia de respondê-las, mas talvez na de me permitir tecer algumas pistas reflexivas baseadas no que vivi com as professoras do *Margarida*.

É notório o aumento da utilização das ferramentas tecnológicas na contemporaneidade. Segundo dados do Ibope Nielsen Online divulgados em maio de 2011, o total de internautas que acessam a web a partir de casa ou trabalho passou de 37,9 milhões em março de 2010 para 43,2 milhões em março de 2011, o que representa um crescimento de 13,9% em um ano. Somente em comparação com o mês de fevereiro, o número de usuários ativos de internet no Brasil aumentou 4,4%.

No mesmo ano de 2011 a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) registrou 9,6 milhões de novas habilitações de telefonia móvel.⁴⁹ O número absoluto de novas habilitações nos quatro primeiros meses de 2011 é o maior dos últimos onze anos. Mas, o que chama atenção não é apenas a aquisição dos celulares, mas, sobretudo, o crescimento de 35% do serviço de internet no celular apenas no primeiro semestre de 2011.

Observamos com esses dados o uso crescente de computadores, celulares, cada vez menores e a internet não apenas como fonte de pesquisa, mas de oportunidades de socialização, através do envio/recebimento de e-mails, acesso às redes sociais, vídeos, o que me convida a refletir sobre os efeitos dessas novas práticas sociais na educação e formação docente.

⁴⁸ Utilizo o conceito de *redes sociais* na internet a partir do entendimento de SANTOS, E. (2011) enquanto “a ideia de conectar praticantes (...) que interagem colaborativamente a partir da mediação sociotécnica e suas conexões” (p. 84-85).

⁴⁹ Dados disponíveis em < <http://www.adnews.com.br/telecom/115596.html>>.

Para Maturana (2001) a tecnologia não se configura como a solução para os impasses da humanidade, mas pode ajudar as nossas ações vinculadas às nossas mudanças de emoções. Diante disso, se não vivida enquanto possibilidade de transformação de ser e pensar docente não contribuirá para a prática de professores/as, ao passo que podem se mostrar potentes as mobilizações coletivas permitindo-os/as a socialização de práticas e reflexões que auxiliem na construção de modos próprios de conhecer e aprender.

Acontece também que, longe de conceber a tecnologia como panaceia da educação, nem tampouco fechar os olhos para os seus efeitos na sociedade e na própria pesquisa, a criação dessa página virtual, a convite da professora *Maria*, me abriu a possibilidade de ultrapassar uma postura de supervalorização ou depreciação do uso das tecnologias, no intuito de investigar, tensionar a maneira como as conversas vem sendo produzidas pelas professoras também nesse espaço-tempo fora da escola.

Com isto quero dizer que as redes sociais tem me chamado atenção menos pelos recursos das tecnologias digitais em si, e mais pelos efeitos, em rede, por ela produzidos através da *cibercultura*⁵⁰, enquanto uma cultura contemporânea que tem possibilitado a construção de “*redes educativas* em espaços-tempos, nos quais vamos tecendo conhecimentos.” (ALVES, apud SANTOS, E., 2011, p. 77).

No caso específico da página criada identifico que a partilha de histórias entre aquele/a que posta uma mensagem inicial e o/a visitante da página tem se assemelhado a relação entre narrador e ouvinte enfatizada por Benjamin (1994) em pelo menos um aspecto. Refiro-me aos desmembramentos da narrativa, pois se na oralidade a narrativa cumpre o seu papel de ser recriada de geração em geração, nas redes sociais, faz-se necessário que as experiências sejam compartilhadas com os/as leitores/as virtuais para que não se findem em seus escritores, mas possam permanecer “vivas” mediante a sua circulação, o que traz à tona não apenas as conversas possíveis diante de uma imagem, vídeo, ou texto, mas o próprio estabelecimento de redes e construções coletivas de temas a serem discutidos através de novos *posts*⁵¹ e comentários que recontam a história, ou a complementam a cada mensagem publicada.

Como já sinalizado em capítulos anteriores, é importante ponderar a diferença entre experiência e informação segundo Benjamin (1994), contudo, ao buscar alguma relação entre o narrador oral destacado pelo autor e o narrador virtual que tem despontado através das redes sociais, me permiti indagar até que ponto todos os *posts* rápidos, característica das mensagens

⁵⁰ Para um aprofundamento do conceito de *Cibercultura* ver Levy (1999).

⁵¹ O termo *post* refere-se a cada mensagem enviada pelos usuários do *facebook*.

nas redes sociais, podem ser classificados como mera informação, especialmente se atentarmos que não é a informação, o fato em si, o mais instigante nesse processo, mas a maneira como cada um o percebe.

Segundo o autor Levy (1999) a potência da *cibercultura* se expande através da interconexão das mensagens entre si que possibilita através das comunidades virtuais não apenas a apreensão de informações, mas a criação “que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente” (p.15). Daí o entendimento de que o mundo virtual pode possibilitar a criação coletiva.

Lembro-me que em uma de nossas conversas virtuais comentávamos sobre dois *posts* com notícias diferentes, mas que de alguma maneira buscávamos dialogar entre si. O primeiro refere-se ao vídeo da professora Amanda Gurgel⁵², em que ao participar de uma sessão pública na Assembleia Legislativa, na cidade de Natal em maio de 2011, chama atenção das autoridades locais ao enunciar os dilemas cotidianos dos/as professores/as e as condições de trabalho em que estão submetidos/as no dia a dia da escola.

O segundo post refere-se a uma carta⁵³ escrita pela professora gonçalense Yonara Costa e destinada às autoridades do município. Nessa carta, Yonara manifesta a sua indignação por ter sido denunciada na 74ª DP junto a uma denúncia de sua escola ao Ministério Público, em virtude dos alunos de sua turma do 3º ano do ensino médio terem participado de uma passeata para mostrar, à cidade de São Gonçalo, porque os/as professores/as estavam em greve. Os alunos contaram com o auxílio de faixas que exigiam um tratamento digno à educação.

Ambos os *posts* tiveram grande circulação, especialmente entre professores/as de São Gonçalo e no caso específico da Amanda Gurgel, em nível nacional, seja através de e-mails que circularam entre as redes estaduais e municipais, vídeos no Youtube, ou de *softwares* de redes sociais como “*orkut*”, “*twitter*”, “*facebook*” e posteriormente em canais de televisão e rádio.

Apesar desses *posts* versarem sobre assuntos relevantes a serem discutidos pelos/as profissionais da educação, não me atenho aqui especificamente aos conteúdos neles abordados e sim aos desdobramentos que a conversa sobre estes nos possibilitou.

Ao conversarmos sobre esses dois *posts*, por diversas vezes retomávamos a possibilidade de um ato individual convocar o grupo de professores/as, que já não se

⁵² Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=yFkt0o7lce>>

⁵³ A carta intitula-se “Cidadania em xeque” e encontra-se disponível em:<<http://blogpodegiz.blogspot.com/2011/07/cidadania-em-xeque.html>>

restringia mais ao Rio Grande do Norte, como no caso da professora Amanda Gurgel, nem ao Rio de Janeiro, como no caso da professora Yonara Costa, mas se abriu ao coletivo de professores/as espalhados pelo país em busca de valorização não apenas do seu trabalho, mas da educação como um todo, ao chamar a sociedade civil para o debate. Destarte, o que falam as professoras supracitadas não surpreendem os *praticantes* (CERTEAU, 2009) dos cotidianos das escolas, contudo, traz consigo a possibilidade de mobilização de grupos que longe de se conformarem com aquilo que os inquieta, reivindicam como nos dizeres da professora Yonara “a capacidade de indignarem-se” organizando-se em prol dos seus direitos.

No que tange às conversas desencadeadas a respeito do vídeo de Amanda Gurgel, destaco desdobramentos de conversas anteriores sobre a pesquisa e as tensões entre a escola e a universidade. Assim conversávamos no “facebook”:

Maria: A Amanda coloca uma parte do que é ser professor nos dias de hoje (holofotes reais e não aquela fala com demagogia que as vezes se ouve por aí...) Sendo profissionais que trabalham com o conhecimento, esse deve melhorar o ser humano (fala, postura, condições de vida...) e melhorar a sociedade (mais igualdade, diálogo, ética). O conhecimento não pode ser apenas um conjunto de teorias, precisa vir para a prática. Penso que a universidade tem (ui, rs) que não apenas dar a teoria e uma prática básica, mas também ministrar palestras, cursos dentro do seu espaço, no espaço do professor, fornecer material, enfim dizer: “Estamos aqui.”

Mariza: Dentro das escolas, é isso?

Maria: Também. Quando Maomé não vai à montanha...

Mariza: Interessante me dizer isso, Maria. No último levantamento feito das teses e dissertações, especialmente sobre formação docente, foi mencionado que cada vez se vai menos a escola para pesquisar. Mas, não concordo que apenas a faculdade precise fornecer material, porque acredito que também os professores precisam publicizar aquilo que desenvolvem, precisam escrever sobre isso, porque também serão ferramentas de trabalho. Nesse caso, penso que o necessário mesmo é uma conversa entre a escola e a universidade, porque a universidade também não tem respostas para o caminho, ela ajuda a discutir, a construir junto com a escola, ou pelo menos, esse deveria ser o seu propósito, o de contribuir.

Maria: E aí, o que fazer? Pense: publicar como? Os professores sabem dessa possibilidade? Desse espaço? Nós vamos lá? Se a universidade não vai lá como nós vamos saber do outro lado do "rio"? Ou seja, estamos precisando de uma "ponte"...pode ser via chats, paletas, cursos bilaterais, enfim... (...) Por quê? Porque muito se fala e pouco de faz...(...) Ambos temos acertos e erros...E não podemos ficar mais nessa "quebra de braço", então vamos fazer algo...

Lembro-me de ter saído dessa conversa bastante incomodada. Me questionava então, o que fazíamos ali conversando por tanto tempo, compartilhando leituras e questionamentos, não seria uma tentativa de aproximação entre a escola e a universidade? Ora, se entendemos que a universidade não traz fórmulas de sucesso profissional, mas também ela não está presente no auxílio à escola, afinal, o que, de fato, cabe a esse espaço, também formativo? Como desconsiderar inúmeras pesquisas que vêm lutando pela afirmação da escola enquanto produtora de saberes, questionando/problematizando, inclusive, a ideia de uma formação

docente alicerçada na racionalidade técnica, em que os/as professores/as supostamente “aplicariam” receitas apreendidas em cursos de formação continuada?

Novamente a professora *Maria* deixava o seu recado, mas com ele, remexia também com o lugar de onde falo, com aquilo que acredito sobre estar em pesquisa e o papel social da universidade. Por outro lado, penso que se esse era um assunto recorrente em nossas conversas, não há como ignorá-lo, se de fato, não tomo a fala do outro como ofensa, assim como nos ensinou Freire (2005) momentos antes nesse texto. Portanto, há que se repensar em alternativas outras que nos mobilizem a nos deslocarmos de nossos lugares comuns, para juntos, no mínimo, problematizarmos as possibilidades na construção de elos entre a escola e a universidade, um deslocamento que suscita reflexão quando leio da professora *Maria*, que já: “Não podemos ficar mais nessa quebra de braço, então vamos fazer algo”.

Aqui reside a força da conversa! Já não sei bem se sou **eu**, apenas a pesquisadora da universidade pensando sobre a escola de seu lugar demarcado, ou apenas o **outro**, *Maria*, a professora que repensa do seu lugar fixo, o papel da universidade, mas somos **nós** através de práticas solidárias buscando transitar pela ponte, travessia em que se pode ir e vir em um deslocamento de ideias que nos formam e (trans)formam. Tal deslocamento me remete ainda, a *terceira dimensão do ser*, conceito proposto por Vieira (2000) quando nos provoca a pensar que “1 e 1= 3” (p. 47). Dito de outra forma, ao considerarmos que a relação com o outro não se configura em sua apreensão total, mas enquanto uma mistura do lugar de onde se fala e da história de vida e formação que nos é singular, já não somos apenas (e isoladamente) um “eu”, ou um “outro”, mas o próprio entrelaçamento das relações que se estabelecem entre nós nos transformando em um terceiro ser.

Dentro dessa conjuntura, depreendo que a conversa pauta-se mais na construção de um caminho intempestivo de pesquisa com os cotidianos das escolas (e também fora delas), aberto ao desconhecimento, do que no aprisionamento que classifica um quadro teórico-metodológico. Ainda que a ênfase na conversa com os sujeitos da pesquisa reafirme o campo de produção da pesquisa que almejamos construir, há que se ter acuidade para que essa legitimação também não limite o nosso olhar, ou permaneça no plano discursivo, classificatório, talvez seja a isso que André (informação verbal)⁵⁴ nos provoque a pensar quando afirma ser mais relevante descrever, que nomear os caminhos percorridos em nossas pesquisas.

⁵⁴ Palestra, Pesquisas e políticas de formação docente” proferida por Marli André durante o VIII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, em 07/10/2008, PUC-PR, Curitiba.

Daí advém a importância de compartilhar também na escrita os entraves e transformações possíveis mediante as conversas que tive com as professoras do *Margarida*, a fim de que o retorno aos sujeitos da pesquisa, numa perspectiva dialógica, ultrapasse os limites da entrega do relatório final (a dissertação) enquanto um produto destinado à escola e ganhe sentido enquanto um processo partilhado na construção de uma pintura matizada da pesquisa, cujos traços possam contribuir para redesenhar um projeto de sociedade melhor dentro, mas também fora dos muros universitários (e da escola), nunca perdendo a sensibilidade de nos questionarmos, como assim o fez a professora *Maria* logo no início dessa nossa conversa: Afinal, o que é conhecimento, se não ganha o mundo? Aliás, para que e para quem serve, se morto, em cada um, estiver? Questões susceptíveis a múltiplas reflexões acerca da divulgação dos conhecimentos produzidos pela escola e universidade, que acabaram retornando em nossas discussões nos encontros coletivos, sobre os quais, conto a seguir.

3.4 “Nenhum de nós é tão bom quanto todos juntos”⁵⁵: (com)partilhando os encontros coletivos

O primeiro encontro coletivo objetivou clarificar a temática dessa pesquisa e oportunizar simultaneamente uma reflexão sobre a formação docente tomando como parâmetro a sua articulação com a memória através das experiências formadoras ao longo da vida.

Previamente agendado para a primeira semana de retorno das férias do ano letivo de 2011, acatando assim, a um calendário viável para sua realização, o primeiro encontro coletivo realizou-se na manhã do dia 11 de fevereiro na escola base.

Já no dia anterior, as professoras comentavam entre si sobre o encontro, em virtude de tê-las solicitado que levassem um objeto marcante em sua trajetória pessoal e profissional. O intuito desse pedido foi de encontro ao entendimento do objeto biográfico, proposto por Bosi (2003), enquanto algo insubstituível que levamos conosco ao longo de nossa história.

Inicialmente havia projetado o encontro em quatro momentos, a saber: a) leitura e discussão sobre o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes; b) relicário de memórias: trabalhando com objetos biográficos; c) debate sobre o vídeo: “O perigo de uma história

⁵⁵ Essa frase me foi dita pela diretora da escola ao término de nosso segundo encontro coletivo. Segundo ela, é uma frase que tem acompanhado o grupo de professores/as ao longo dos anos no *Margarida* e que posteriormente originou o título desse subitem.

única”; d) o preenchimento do perfil biográfico do grupo de professores/as. Todavia, ao sentir a própria dinâmica de fluência das narrativas (auto) biográficas, busquei adaptar o roteiro previamente construído, considerando a importância de não extrapolarmos o tempo acordado, já que algumas professoras precisariam sair para o segundo turno de trabalho em outra escola.

Diante disso, iniciei o primeiro encontro com uma breve apresentação dos objetivos da pesquisa seguida da proposta e negociação do contrato de trabalho coletivo. Percebi que esse esclarecimento dos objetivos, junto à explicitação de aspectos epistemológicos, metodológicos e éticos da pesquisa, trouxe uma visível sensação de alívio a algumas professoras, que após o término do encontro mencionaram estarem receosas em participar e terem as suas falas identificadas e/ou direcionadas a SEMED de São Gonçalo.

Em um primeiro momento do encontro, propus que cada professora pudesse se (re) apresentar ao grupo através do seu objeto biográfico. Esta atividade teve como objetivo desnaturalizar uma apresentação “formal”, cronológica sobre si, no sentido de estimular uma reflexão das professoras sobre momentos significativos de sua vida através de suas narrativas.

Outrossim, o objeto biográfico foi utilizado como uma estratégia metodológica para que cada professora refletisse sobre o objeto que trouxe e a sua relação com a trajetória de vida (pessoal e profissional), colocando em movimento dimensões do presente, passado e futuro.

Logo no início da atividade, o silêncio na sala me parecia revelador. Ao perceber o “embaraço” nos olhares de quem é convidado a falar sobre si, comecei a exposição contando um pouco da história da minha coleção de papéis de carta. Enquanto conversava com as professoras de modo geral, chamou-me a atenção a voz de uma professora ao fundo da sala, que ao sorrir disse: “- Ah, se esse é um objeto biográfico, eu também tenho uma história interessante para contar”.

Seus olhares sutis, ora envergonhados por tomarem a palavra, ora convencidos pelo reconhecimento inicial de realmente terem histórias ricas a serem compartilhadas, me remeteram à reflexão de Benjamin (1994) sobre a raridade que tem se colocado o ato de narrar algumas experiências da vida, já que “quando se pede em um grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.” (p. 197-198).

Ora, o que Benjamin (1994) nos alerta ao enunciar uma suposta crise na arte de narrar experiências se coloca simultaneamente no reconhecimento da potência narrativa enquanto a (re) construção (também) coletiva de uma experiência plena e que, portanto, ao manter-se

aberta possibilita um elo criador entre o narrador e o ouvinte que não se limita a explicações e ou respostas fechadas sob um dado acontecimento da vida.

Trazendo à tona essa fecundidade narrativa para a repensarmos a formação docente, noto que, na medida em que cada professora apresentava o seu objeto biográfico e a sua relação com seu percurso formativo, também outras professoras se encorajavam a tecer outros e diferentes fios que (re) contavam simultaneamente a própria história da escola *Margarida*.

Nesse sentido, com o desenrolar na tessitura de cada história narrada algumas professoras recorreram às memórias de diferentes estágios da vida, outras destacaram características que lhes são peculiares por meio de seus gostos, ou objetos que simbolicamente lhe representam concepções de vida e formação:

“Vocês podem até rir, mas o objeto que eu trouxe é essa máquina bem antiga, que carrego há anos comigo. Movida a manivela... A antiga Yashica, em que eu registro e revelo todas as fotos à moda antiga Registro até hoje muitos momentos de minha vida, até mesmo aqui do *Margarida*. Não fica só nesse tal de pen drive (Sofia). Meu objeto biográfico é um CD que simboliza meu gosto pela música que é cíclica, em vários momentos de minha vida tenho uma música para lembrar. Minha vida é uma trilha sonora” (Maria).

“Eu trouxe um álbum de fotos, todas são importantes, mas tem uma foto aqui que é muito especial de uma época de minha vida, na adolescência, que não consigo ver sem me emocionar. Lembro de tantas pessoas que passaram por minha vida nessa época e ajudaram a me construir no que eu sou hoje. Pessoas que hoje não estão mais aqui (choro)” (Rosa).

“Eu trouxe uma caneta e não é qualquer uma não. Ganhei de uma ex aluna minha. Sabe por quê? Ela me deu essa caneta para eu assinar o meu diploma de graduação, por isso é tão especial para mim” (Elisa).

“Quando você me pediu para trazer um objeto biográfico fiquei pensando no que trazer. Foi então que percebi que meu objeto estava mais perto de mim do que eu pensava, porque ele não sai da minha bolsa: é o meu terço. E quando a coisa aberta aqui na escola, ele corre para o meu bolso” (Shirley).

“Na falta de um objeto biográfico, eu trouxe três porque no fundo não saberia escolher dentre eles, apenas um. O primeiro é o meu óculos de fundo de garrafa. Lembro-me quando um dia eu tive que tomar uma grande decisão na minha vida, ou operava, ou perdia a vista. Eu arrisquei e quis viver. Sempre que posso olho para esse óculos para lembrar que eu consegui. (choro) O segundo é uma camisa que trago da época do ensino Normal, ela está toda assinada por amigos que se formaram junto comigo. E o terceiro objeto é o telegrama que eu recebi me convocando para assumir como professora. Lembro da felicidade que eu senti e nunca mais consegui me desfazer dele” (Perla)⁵⁶.

Os relatos (emocionantes e emocionados) das professoras do *Margarida* sobre os seus objetos biográficos encontram ressonância ao repensarem o sentido desses objetos na construção de suas narrativas de formação. Desse modo, o objeto biográfico esboça uma espécie de resgate à *aura*, conceito benjaminiano presente em muitos de seus ensaios que

⁵⁶ Ao longo dos encontros coletivos, as professoras Perla e Shirley optaram por revelarem seus nomes próprios. Para as demais professoras foram utilizados nomes fictícios.

expressa, segundo o autor, “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (p. 170).



Fotografia 1 – Primeiro encontro coletivo: contando sua história através dos objetos biográficos

Para Benjamin (1994) enquanto a morada burguesa do século XIX é marcada pelos seus habitantes através de seus vestígios impressos nos mínimos detalhes decorativos de suas casas, as moradias do século XX refletem, em contrapartida, um homem pobre de experiências, habitante de espaços funcionais da vida moderna cujos “rastros são apagados”⁵⁷ por se constituírem de um material efêmero e sem nenhuma propriedade, a exemplo do vidro, difícil de ser marcado, já que desprovido de aura constitui-se em um material que “é em geral inimigo do mistério” (p.117). Em suma, o vidro é entendido pelo autor como um material em que “nada fixa” em analogia a uma época de desvinculo, já que o seu frio material não tem nenhuma aura, ao contrário do veludo, facilmente marcado por dedos que deixam rastros de suas marcas.

Nesse sentido, penso que as narrativas das professoras do *Margarida* não falam de objetos de consumo, mas das marcas de si, falam mesmo do próprio sentido da vida que não as reduzem ao anonimato, mas, ao contrário, ressaltam rastros de sua história trazendo a ela

⁵⁷ Benjamin (1994) utiliza essa expressão em alusão ao estribilho do primeiro poema da *Cartilha para os cidadãos* do autor Brecht.

indícios de personalidade, quando, por exemplo, a uma foto aguça a *Sofia* um sentido dificilmente capturado/contabilizado pelas inúmeras poses salvas em um pen drive, ou ainda quando a professora *Perla* guarda um óculos como tentativa de “reenxergar” novos sentidos da luta diária pela própria vida em detrimento das adversidades que ela traz consigo simultaneamente.

Outro aspecto que merece destaque na leitura das narrativas docentes reporta-se a dimensão coletiva da memória expressa na partilha de imagens e ou situações cotidianas, com diferentes pessoas que ajudaram/ajudam na constituição do que estamos sendo. Nesse sentido, quando incita Benjamin (1994) à reflexão sobre a pobreza da experiência, antes pautada na narrativa, nos alerta, ao mesmo tempo, para a importância de uma memória comum que possa garantir a existência de uma experiência, sobretudo, coletiva, ligada a um tempo de atividades partilhadas.

Conduzindo essa discussão especificamente sobre a formação do adulto, Josso (2004), ao propor a reflexão da formação do ponto de vista do *aprendente* em interação com outras subjetividades, sublinha que o *caminhar para si*, também traz consigo a dimensão do caminhar com o outro. Nesse sentido, ao traçar uma busca de si, ao aprender sobre sua experiência em uma viagem que lhe é própria, o sujeito conquista parcerias importantes ao longo de seu caminho através dos grupos de afinidades, já que “as histórias de vida, ao longo da existência, põem em cena peregrinações para que o autor se sinta e viva ligado a outrem” (p. 95).

Retomando o nosso encontro, que aqui entendo-o como formativo, propus em um segundo momento a leitura seguida da discussão sobre o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes que através de sua linguagem simples, nos convidou à reflexão sobre a importância da memória para os processos formativos.

O título deste livro refere-se ao nome do seu personagem principal. Vizinho de um asilo de idosos, o menino Guilherme cultivava uma grande amizade com Dona Antônia. Quando soube que ela perdera a memória, quis saber o seu significado e foi perguntar aos outros moradores do asilo. Como resposta, ouve que memória é algo: bem antigo, que faz chorar, faz rir, vale ouro e é quente... Então, monta uma cesta e leva a Dona Antônia. Quando ela recebe os presentes 'maravilhosos', conchas, marionete, medalha, bola de futebol e um ovo ainda quente, tem a sensação de que cada um deles lhe devolve a lembrança de belas histórias.

Ainda que tenha o planejado para um primeiro momento como uma espécie de “aquecimento”, a leitura desse livro nos possibilitou revisitarmos as narrativas das professoras

ao nelas reencontrarmos as múltiplas dimensões da memória que também nesse encontro nos fizeram rir, chorar, valorizar nossas experiências “quentes de formação”.

Em um terceiro momento do encontro, solicitei o preenchimento do perfil biográfico do grupo de professoras da escola. Após o preenchimento das fichas, foi disponibilizado ao grupo de professoras cinco cópias do filme: “Colcha de Retalhos” para que pudessem compartilhar entre si. As discussões e atividades a respeito do filme não foram desenvolvidas no segundo encontro coletivo, em virtude do tempo disponibilizado para a sua realização, o que não impediu que conversássemos sobre ele em diferentes tempos-espacos da escola.

Na manhã do dia 14 de dezembro de 2011 reunimo-nos para a realização do segundo encontro coletivo na escola base. Os/as professores/as aceitaram prontamente a proposta de filmar o encontro, a fim de disponibilizarmos o acesso ao material produzido nos arquivos da escola, especialmente para algumas professoras do anexo que não puderam comparecer, bem como de termos a possibilidade de nos assistirmos e conversarmos em outro momento sobre o vídeo.

A opção por priorizar, em um primeiro momento do encontro, o trabalho com o vídeo “O perigo da história única” em detrimento do filme “Colcha de Retalhos” deu-se em virtude da própria convivência no campo. A escola vivia (intensamente) no mês de dezembro todos os preparativos para a semana do Beleza Negra⁵⁸, prática desenvolvida há 5 anos pela equipe do *Margarida*.

Além de inserir-se em um contexto de discussão que a escola vivia naquele momento, o vídeo em questão possibilitaria a sua articulação com a história de vida dos sujeitos, ao repensarem sobre as experiências formadoras em sua trajetória e a possibilidade de recontarem o passado, refletindo sob o perigo de termos uma única e imutável versão sobre ele.

Nesse sentido, o vídeo trouxe uma apresentação da escritora nigeriana Chimamanda Adichie no TED⁵⁹. Ao lembrar diferentes momentos de sua infância e adolescência, a escritora reflete especialmente sobre *o perigo da história única*, confrontando-se consigo mesma e a maneira que se vê diante das situações em sua vida. Em suas próprias palavras, “ao insistir apenas em uma única história negativa, por vezes superficializamos nossas

⁵⁸ Sobre essa prática, retomo a discussão no capítulo IV por ser um dos pontos recorrentes nas entrevistas realizadas. Por hora, no intuito de clarificar a leitura, informo ser o Beleza Negra um evento organizado anualmente pela equipe do *Margarida*, que tem por objetivo discutir a diversidade e as relações raciais na escola, atendendo com isso a lei instituída de nº 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar.

⁵⁹ TED é uma conferência anual que reúne vários pensadores do mundo ao desafio de fazer a melhor apresentação de sua vida em 18 minutos, cujo site disponibiliza vídeos de temas dos mais variados como tecnologia, ciência, cultura, entretenimento, dentre tantos outros. A apresentação na íntegra da escritora Chimamanda Adichie encontra-se disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58> >.

experiências e negligenciamos as muitas outras histórias que nos formaram.” É desse lugar que a escritora nos alerta, através de sua narrativa, as produções que estão sendo feitas pelo seu povo, as múltiplas histórias que existem em um mesmo continente e não em uma África entendida como um país homogêneo: o país (apenas) da catástrofe, da pobreza, da miséria.

Relacionando esse vídeo com a profissão docente, questionei junto aos/as professores/as: Qual seria o perigo de uma história única sobre os/as professores/as e sobre as escolas públicas? Com eles/as compartilhei ainda, minha experiência de leituras ao longo de minha formação inicial. Questionei-me sobre a dificuldade de acesso à literatura africana. Por que desconhecemos esses autores? O que faz algumas histórias serem silenciadas em detrimento de outras? Pergunta que fiz a ele/as e a mim mesma. Em diálogo a essas questões que discutíamos em grupo, as professoras *Eduarda* e *Helena* teceram as seguintes reflexões:

“Vou contar algo que me marcou aqui na escola e tem tudo a ver com essa questão de ter uma única história. Quando eu cheguei aqui algo que me marcou foi a recepção, a surpresa com essa coisa do coletivo, da equipe que trabalha todo mundo junto mesmo. Isso me chamou muita atenção porque talvez eu tenha vindo para cá com uma história que me contaram, mas que não era minha. Talvez eu tivesse achado que história seria assim, mas não foi. Fui muito bem recebida” (Eduarda).

“Essa história também mostra uma lição para nós: o que trabalhamos com a criança é o que ela reproduz também. Então, o próprio exemplo dela é um exemplo para todos nós enquanto educadores pensarmos, porque o que foi apresentado a ela? Uma história de neve, maçãs e ela morava na África...

E nós fazemos muito isso também na escola. Nós limitamos a criança, o repertório que ela tem dentro da escola. E essa questão de você trazer uma história diferenciada, apesar de ser algo instituído como lei, vai na prática ampliar muito o repertório de nossos alunos, vai dar possibilidade dele conhecer também outros mundos, outros universos. Tem um provérbio africano que eu não sei se você conhece que diz: **“Enquanto não se ouvirem os leões, a história será sempre dos caçadores.”** E acho que tem tudo a ver com isso que estamos discutindo aqui” (Helena).

Percebemos através desses relatos como a professora *Eduarda* demonstra que a convivência com a escola trouxe outras histórias sobre ela. Histórias diferentes de uma versão que lhe contaram sobre o *Margarida*, uma escola apenas de dificuldades, apenas pequena e com falta de recursos e comunicação entre o corpo docente. E ainda, como a professora *Helena* correlaciona a narrativa de Chimamanda Adichie ao perigo de trabalhar uma história única com os seus alunos, no sentido de aniquilar a possibilidade de exercitar um pensamento crítico diante de uma realidade complexa.

Nesse sentido, penso que ao questionarmos as nossas práticas enquanto professoras, também estamos com isso repensando e reconstruindo nossa história sob diferentes ângulos. E se, de fato, queremos (re)contá-la não apenas do ponto de vista dos caçadores, como nos ensina a professora *Helena* através de um provérbio africano, faz-se necessário repensá-la do

ponto de vista dos leões (vencidos) também na tentativa de escovarmos a história *a contrapelo*, como vimos anteriormente com Benjamin (1994).

Santos, B. (2010) tem se debruçado na problematização do que tem chamado de *Epistemologias do Sul*, ideia intimamente ligada à produção de conhecimentos excluídos e silenciados de povos e culturas que, ao longo da história, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Ao perceber o mundo como uma espécie de mosaico multicultural, o autor em questão polemiza a ideia de única ontologia, de uma epistemologia, de um modelo antropológico, de um pensamento único e sua imposição universal.

Outrossim, Santos, B. (2010) assevera que o pensamento moderno divide a realidade social em dois universos ontologicamente diferentes: de um lado, o norte imperial, colonial e neocolonial e do outro, o Sul colonizado, silenciado e oprimido. Esse pensamento abissal produzido pela modernidade impossibilita a copresença entre os lados, ao mesmo tempo em que reafirma a distinção entre verdadeiro e falso negando-se com isso o estatuto epistemológico aos saberes diversos, mas, sobretudo, legitimando uma dualidade antropológica entre os seres humanos do Norte e a ausência de humanidade do Sul. Portanto, mais do que a negação, penso que o autor nos alerta sobre a produção da não existência de tais saberes do Sul.

Voltando a nossa roda de conversa, questionava as professoras se de fato não conhecíamos esses autores africanos, o que implica simultaneamente em não compartilhá-los com os nossos alunos, ou se em algum momento duvidávamos, inclusive, de sua existência. E mais: o que conhecemos da África de fato foi produzido por ela, ou retratado através de uma visão eurocêntrica? O que conhecemos das escolas são estatísticas que apenas falam sobre ela, ou de fato práticas engendradas no chão da escola? Tais questionamentos nos conduziram à importância de ampliação do acesso do/a professor/a às diversas culturas e consequentemente da possibilidade de divulgação desses saberes tantas vezes produzidos historicamente como não existentes.

Mas, as questões não pararam por aí. Se por um lado é preciso narrar e conhecer as histórias muitas vezes amortecidas/silenciadas nos debates educacionais, por outro as professoras começaram a questionar em conjunto sobre a necessidade de divulgação dessas histórias (desconhecidas) para além dos muros da escola. Sobre esse aspecto, ao repensar sobre algumas práticas e projetos desenvolvidos coletivamente na escola *Margarida*, a professora *Shirley* compartilhou a seguinte reflexão com o grupo:

“Eu acompanho muitas reportagens da revista da APAE, sabe?! E nesse mês cinco escolas de São Gonçalo escreveram trabalho. Trabalhos simples, mas eles publicaram. E nós tivemos esse ano, com toda essa questão da poeira da obra e tudo, você também acompanhou o que nós passamos, projetos muito bons aqui dentro da escola. Aquele projeto do meio ambiente, aquilo foi lindo. Foi maravilhoso, nós fizemos um corredor verde. Nós temos fotos e tudo mais, mas eu sempre falo essa questão da divulgação, porque eu acho que a gente precisa divulgar sim, não para “aparecer”, mas para mostrar que uma pequena escola, com poucas turmas, pode criar” (Shirley).

O relato da professora *Shirley* nos aponta a possibilidade de publicizar outra escola pública, diferente da que muitas vezes vem sendo difundida pela mídia enquanto uma escola de má qualidade, produtora de fracassos. A esse respeito, Nóvoa (2007) assinala a urgência de se impor hoje uma abertura do/a professor/a para a sociedade. Segundo ele, essa se mostra como uma condição necessária para “a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público” (p. 9).

Em um segundo momento do encontro, propus a leitura coletiva do livro “Gente que mora dentro da gente”. O livro conta de forma divertida sobre uma possível existência de muitos “eus” que habitam em cada um de nós. Como se fossemos constantemente (trans) formados por diferentes pessoas que coexistem dentro de nós variando nossas escolhas e caminhos trilhados.

Ao propor uma espécie de “amigo oculto” de bombons, convidei os/as professores/as a compartilharem com o grupo uma experiência que tenham vivenciado com o seu colega de profissão no ano de 2011. Vejamos agora, o que nos contaram algumas professoras ao longo dessa atividade:

“A primeira vez que eu sai de sala de aula, depois de mais de 30 anos, fiquei sem saber o que fazer. Fiquei perdida dentro da escola, eu não tinha sala, eu não tinha mesa, eu não tinha cadeira. Então, eu precisei me vestir de “Arlinda” em alguns momentos. (...) Foi então que eu percebi como o outro faz falta. **Serviu para refletir o quanto é importante o trabalho do outro.** Arlinda, você tem muito “prestígio” para mim” (Shirley).

“Eu quase me aposentando, tive que reconhecer que uma disciplina que eu sempre chamei de “submatéria”, teve um profissional. Para mim Educação Física era uma bola e uma criança correndo, gritando. Era um dia infernal na minha vida. Reconheço que Renato é o melhor professor de Educação física nesses trinta anos de magistério. Ele conhece os problemas dos alunos, ele me contava **detalhes que eu achava que só eu conhecia de alguns alunos.** Você é uma potência” (Arlinda).

“Vou contar um fato que me marcou. Um dia na informática eu não sabia mexer em nada, não sabia inglês e essa pessoa humildemente estava ali, me ensinando. Eu errando e ela com a maior paciência fez um endereço eletrônico para mim.

Do que isso serviu para mim? Em relação ao meu aluno. Imagina meu aluno ali com dificuldades e eu exigindo, obrigando-o? Comecei a refletir em casa sobre a criança, preciso ouvi-la mais” (Ester).



Fotografia 2 – Segundo encontro coletivo: que gente mora dentro da gente?

Os relatos das professoras versam sobre a importância da partilha de experiências, mas, sobretudo, dos muitos “outros” que levamos conosco em nossa trajetória de vida e formação. Tais relatos me remetem às múltiplas possibilidades de percepção da experiência no campo educativo, elucidadas por Larrosa (2011), especialmente ao repensarmos em seus princípios de exterioridade e alteridade.

Ao abordar o princípio de exterioridade o autor chama atenção ao prefixo “ex” que compõe a palavra experiência. Prefixo ligado à ideia de um exterior a mim, algo fora e estranho a mim que compõe o acontecimento da experiência. A alteridade, por sua vez, perpassa por algo diferente de mim, por um outro (LARROSA, 2011, p. 5-6).

Nesse sentido, penso que o reconhecimento da importância do outro em um trabalho conjunto na escola permitiu Shirley querer “vestir-se” de *Arlinda*, o que não significa ser *Arlinda*; permitiu um novo olhar para o que *Arlinda* não percebia no ensino da Educação Física, é a partir do professor Renato e de um conhecimento alheio a ela, que o seu olhar atenta a “detalhes que achava que só ela conhecia dos alunos.”, produzindo outros efeitos no que pensa, sem com isso transformar-se (necessariamente) em uma professora de Educação Física. É percebendo a escuta do outro consigo que Ester a co-relaciona com a importância da escuta sensível em sua prática docente. *Aprender com o outro sem ser o outro*. Juntos os/as professores/as parecem partilhar experiências singulares que se tornam acontecimentos *entre*

si. Se foram acontecimentos ou não já não cabe a essa discussão, mas, sobretudo trabalhar em cima do que esses sujeitos narram como *suas* experiências.

Face ao exposto, percebo que a distância entre um encontro coletivo e outro que, a princípio, me parecia prejudicial ao acompanhamento do grupo, foi preenchida pelas conversas (intercaladas as entrevistas biográficas) que tive com as professoras ao longo do convívio no campo de pesquisa. O intercruzamento dessas diferentes dimensões de partilha com as professoras configurou-se como uma espécie de desbodramento de uma relação intrínseca entre a experiência (de pesquisa e vida) e a alteridade. Se no primeiro encontro a ânsia se configurava em me aproximar do grupo de professores/as, o segundo já trouxe consigo uma maior abertura ao exercício de uma alteridade que produz conhecimento com a diferença, sem a preocupação de interiorizá-la como nos propõe Larrosa (2011), mas manter-se enquanto alteridade, já que “a experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível” (p.6).

4 AS AUTORAS/ATRIZES DE SI E AS SUAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: COMPONDO O CALEIDOSCÓPIO DA PESQUISA

Objetivo nesse quarto capítulo dialogar com as entrevistas biográficas realizadas com três professoras do *Margarida*, entrelaçando-as à compreensão hermenêutica de suas narrativas de formação.

Ao reportar-me à análise interpretativa-compreensiva das entrevistas, pauto-me no conceito de interpretação de Ricoeur (1995), processo complexo, sob o qual o autor propõe uma relação dialética entre a explicação e a compreensão, que, longe de serem entendidas como polos excludentes, representam dois estádios diferentes de um mesmo “arco hermenêutico”⁶⁰, aquele que permite passar de uma referência demasiado apressada (a referência à intenção do texto) ao mundo aberto da narrativa.

Dessa forma, o referido autor nos ajuda a pensar que o sentido do texto, longe de ser algo oculto, está a sua frente, já que compreender um texto é, para ele, “seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que fala”. (RICOEUR, 1995, p. 132). E é justamente sobre esse ponto que julgo interessante repensarmos, nesse capítulo, ou seja, sobre a própria compreensão das narrativas de formação, entendidas aqui como “metáforas vivas” (RICOEUR, 1995) que não se limitam a uma tradução estagnada, a um ornamento do discurso, mas, que assim são denominadas pelo seu caráter inventivo. Nesse sentido, ainda que siga durante as entrevistas realizadas, alguns temas do roteiro que situam os objetivos dessa pesquisa, é preciso ponderar que a narrativa fala por si só, dada a sua abertura a polifonia de sentidos para quem narra, para quem escreve e para quem lê.

Seguindo esse raciocínio, a interpretação constrói-se como um processo complexo junto ao qual se engloba simultaneamente a análise objetiva do texto, aberto a um âmbito indefinido de leitores “possíveis”, com a subjetividade do/a autor/a e do/a leitor/a. Daí advém a conclusão de Ricoeur (1989) ao afirmar que “compreender é compreender-se diante do

⁶⁰ A esse respeito, Ricoeur (1995, p.118) salienta que a dicotomia epistemológica e ontológica entre os termos “explicação” e “compreensão”, propõe simultaneamente duas metodologias e esferas da realidade: a natureza e o espírito.

Enquanto a compressão situa-se no campo originário das ciências humanas, relacionando-se com a experiência entre sujeitos, a explicação encontra seu campo paradigmático de aplicação nas ciências naturais debruçando-se em fatos “observáveis”. Entretanto, ao enfatizar uma relação dialética entre explicação e compreensão o autor propõe um movimento de ultrapassagem dessas duas posições antagônicas considerando que a apropriação do sentido do texto não significa coincidir com a intenção do autor, mas abrir-se para o sentido que ele aponta.

texto” (p. 58), ou seja, compreender-se diante da obra significa compreender a si mesmo, visto que, na leitura, buscamos a significação do texto segundo nossa capacidade subjetiva de compreensão ao criarmos novas referências para a interpretação.

A esse respeito, Delory-Momberger (2008) propõe alguns conceitos que sistematizam uma estreita relação entre a autobiografia e a compreensão hermenêutica das narrativas de formação. Anuncia a autora o conceito de *heterobiografia* enquanto a *escrita de si* praticada mediante a narrativa do outro. Assim ressalva a autora:

A compreensão que desenvolvo da narrativa de alguém se inscreve num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está em *jogo* entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo. Somente posso (re) construir o *mundo de vida* da narrativa que ouço, ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios construtos biográficos e *compreendendo-o* nas relações de ressonância e de inteligibilidade com a minha própria experiência biográfica. No ato de sua recepção, a narrativa do outro é também *escrita de si*, pela e na relação com o outro (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 60).

Essa *escrita de si* proposta pela autora polemiza a compreensão da narrativa do outro para além de mera empatia, o que me inibe o adiamento de, pelo menos, uma pergunta emblemática ressurgida ao deparar-me pela frente com inúmeras páginas transcritas de entrevistas, sobretudo, biográficas: como sentir o que sente o outro, que me conta parte de sua vida? Compreender o outro não significa ser o outro! Dito isso, reafirmo serem meus os sentimentos fluídos da leitura da narrativa do outro, portanto, a *escrita de si* oriunda dessa leitura revela-se enquanto um movimento de apropriação da minha própria construção biográfica, cujos saberes se interligam a um sistema de interpretação construído pelo o que Delory-Momberger (2008) chama de *bioteca pessoal* integrada por múltiplas redes de pertencimentos: familiares, profissionais, sociais, culturais, dentre outras.

Ao propor alguns diálogos profícuos entre a filosofia benjaminiana e as contribuições da hermenêutica, Bragança (2009a) acresce a essa discussão, ao nos chamar atenção para o próprio processo de interpretação do autor Walter Benjamin, que ao analisar diversas obras literárias, toma como referência a Cabala judaica através de uma dimensão polissêmica da linguagem, que segundo a autora, “ não busca limitar um sentido unívoco, mas ao contrário, revela a profundidade ilimitada da palavra. Assim, o texto tem um sentido múltiplo” (p. 150).

Também em diálogo com esse processo complexo de interpretação proposto por Ricoeur (1995), Josso (2010a) enfatiza que a “própria narração se torna um valor de conhecimento” (p. 99). Nessa direção, a autora defende que a explicação do processo de formação e conhecimento pertence aos *sujeitos aprendentes* que, junto à possibilidade de sua tomada de consciência, ao mergulharem em suas histórias de vida, descubrem “a sua margem de liberdade, no próprio

centro das determinações que a limitam, tanto no que ainda não ocorreu e que recusou a ser, como no que pode vir a acontecer e que procura ser” (*ibidem*, p. 99).

Ao enfatizar a narrativa enquanto valor de conhecimento, teço um diálogo entre Josso (2010) e o próprio Ricoeur (1995), agora, quando este salienta que cada um de nós reconhece-se como sendo identidade mediante à realização de uma hermenêutica de si, em outras palavras, a própria identidade pessoal envolve uma permanente interpretação. Assim, ao falar sobre “identidade narrativa”, Ricoeur (1995) destaca que o ponto de partida não é o eu ser eu próprio, mas o entendimento de que sou enquanto me narro.

Ora e se somos enquanto nos narramos, sábias foram (e são) as palavras da poetiza ao afirmar que “a vida só é possível reinventada” (MEIRELLES, 1994, p. 239). Sendo assim, apresento-lhes nesse capítulo, *Maria, Sofia e Shirley*, autoras e atrizes de si que, ao narrarem parte de suas histórias de vida e formação, constroem uma verdadeira ficção de si, na medida em que se reinventam. Reinvenção que se dá pela e com a narrativa!

Entretanto, a essa junção provocativa entre ficção e verdade, atento a dois pontos que aqui se complementam: o primeiro deles refere-se ao entendimento de que “a narrativa contada não é a vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.95), ou seja, à narrativa não cabe reconstituir objetivamente cada fato vivido, mas, sobretudo, produzi-los através da linguagem, sendo a narrativa, portanto, uma instância movente e inacabada: é sempre possível contar-se de novo e de novo...

O segundo ponto perpassa pelo entendimento de que aqui não objetivo constatar a veracidade do que cada autora/atriz diz sobre si (se é que isso seria possível), mas perceber o que toma como verdadeiro o sujeito que constrói a sua narrativa, as experiências que lhe marcaram/mobilizaram, entendendo a ficção como a própria potência inventiva das narrativas de formação.

Mas, que não nos iludamos! Também a figura do outro (*Maria, Sofia e Shirley*) trata-se de uma ficção criada por mim, o que não quer dizer “uma figura ‘falsa’ nem uma figura desprovida de realidade *para mim* ou *entre ele e mim*.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 61). Nesse sentido, não busco ser ou coincidir com as narrativas das professoras através do mero uso de analogias, mas, sobretudo construo esta relação pela rede de *biografemas* disponíveis a mim, que distantes de se configurarem como fatos brutos, são entendidos por Delory-Momberger (2008) como “categorias que procedem por abstração e generalização e tem a capacidade de constituir em *objetos significativos* os elementos do material biográfico” (*ibidem*, p.61).

Ademais, trago em um primeiro momento desse capítulo uma breve apresentação individual das professoras, que perpassa não apenas pelos excertos de suas narrativas em uma análise vertical (POIRIER *et al*, 1999), mas também pela minha, ao contar um pouco de como vejo a relação por nós construída e o próprio contexto em que as entrevistas biográficas foram produzidas.

Sobre esse entrelaçamento de narrativas (das professoras e minha) ousou entrever que o texto final não se trata apenas de “sair de cena” ao “lançar” a narrativa das professoras, nem mesmo de descrever/analisar as suas palavras como sendo minhas, mas, muito antes, trata-se de pisar em um terreno movediço, um lugar “temido” por nós pesquisadores/as: o lugar da “análise”. E é também por isso que autores como Ricoeur (1995) e Delory-Momberger (2008) me ajudam a entender a análise interpretativa, para além do “dedo que aponta” o que quis dizer cada narradora, mas, sobretudo, como um processo de construção/produção, por que não dizer, autoral, na medida em que essa interpretação da narrativa fala também de um posicionamento, a partir da escrita final, diante do que vi e vivi junto com essas professoras. Daí a necessidade de visibilizar minhas marcas nessa escrita, que também fala de como me afeto e o que tenho a problematizar diante do que foi dito e vivido por nós.

No segundo momento do capítulo, não é diferente, acresço, contudo, um mergulho mais denso nas narrativas de formação, entremeando-as a uma análise horizontal (POIRIER *et al*, 1999) das entrevistas, buscando a construção de diálogos possíveis que me permitirão elencar, ao longo do capítulo, os eixos temáticos a partir do que emerge das três narrativas e os seus cruzamentos.

Destarte, o misto dessas interpretações vai compondo, por assim dizer, o caleidoscópio da pesquisa que, semelhante às narrativas de formação, se mantém aberto a outras combinações, a cada novo giro, diferentes cores, misturas de vidas que se entrelaçam, leituras “possíveis”, imagens, diálogos e aprendizagens (re)construídas através de movimentos que a pesquisa buscou descortinar.

4.1 *Maria, Maria!*

Dezembro, o ano é de 2010. Provas. Correria. Música... Sim, música! Atraída por ela, andei de porta em porta até identificá-la em uma sala, escondida bem no fim do corredor. Ainda sob o risco de interromper a melodia, bati na porta. Quando vi *Maria* pela primeira vez

pensei comigo mesma: - Então é ela! A “professora cantante” de quem tanto ouvi falar. E não é que estava mesmo cantando?! A uma proposta supostamente simples, a de participar de sua aula naquela manhã, sem hesitar, *Maria* respondeu-me: “Se deseja participar, terá que dançar conosco!”. Minutos depois, lá estava eu na frente da turma, “dançando conforme a música”.

Muitos dos encontros que tive com a professora *Maria*, ao longo de um ano após esse episódio, foram assim. Era preciso, segundo ela, sentir a escola em seu dia a dia, por isso mesmo a participação no cotidiano não poderia se limitar a um olhar estrangeiro, de quem observa, inerte, a mistura de notas distintas na composição coletiva daquele “encontro íntimo”⁶¹: a aula.

Maria tem sido essa professora que, logo depois daquela primeira dança, conversava, fitando-me os olhos, sobre sua resistência em receber estagiárias na turma, receosa em fragilizar a própria intimidade construída entre os alunos e ela, mas, se lembra bem, *Maria* tem sido também, aquela mesma professora do capítulo anterior, que depois de longas conversas, me propunha algumas saídas para aproximação entre a escola e a universidade. “Temos que nos movimentar sempre!”, fala e prática direcionadas a mim e, possivelmente, a si mesma.

Por *Maria* sempre tive um misto de apreço e curiosidade. Questionava-me porque aquela professora aceitava, ou melhor, optava, pelo desafio anual de ter sempre consigo a “turma problema”, “adolescentes sem limites”, “aqueles grandões, os excluídos, que ninguém quer”, expressões que me dizia, convicta, uma funcionária da escola ao destacar o perfil dos alunos de *Maria*. Em contrapartida, não foram poucas as vezes, ao entrar na sala da professora, que me deparei com um falatório desses mesmos alunos simultaneamente entrelaçado a uma música ambiente, bem baixinha, que parecia fazer parte da orquestra, como se ali houvesse realmente uma intimidade construída, aquela sobre a qual me alertara antes, a “maestrina”. Falavam entre olhares, cantavam em silêncio, conversavam com música: “Eu sou terrível” dizia um aluno, “e é bom parar, de desse jeito me provocar”⁶², respondia e riam juntos: alunos e professora.

O convite para a realização da entrevista biográfica se deu pessoal e posteriormente por telefonemas e e-mails, mas me foi confirmado pela professora durante o período de férias do ano letivo de 2010. *Maria* optou por realizar a entrevista na primeira semana de retorno à

⁶¹ Expressão constantemente utilizada pela professora durante as nossas conversas ao referir-se às aulas.

⁶² Trechos da música de Roberto Carlos: *Eu sou terrível*.

escola *Margarida*, considerando que haveria durante a semana de planejamento um ambiente silencioso e, portanto, propício para a realização da entrevista.

A forte presença da música em sua prática docente me apontava, como pano de fundo, para uma sensibilidade na realização da entrevista que teve como intuito lidar com as diferentes dimensões formativas. Diante disso, noto que a peculiaridade não aparece apenas no que diz o sujeito entrevistado, mas também em como você conversa com ele. A partir dessa singularidade de *Maria*, refiro-me ao seu envolvimento com a música, pedi que durante o período de férias selecionasse uma canção que contasse um pouco da sua história de vida e formação para que pudéssemos, a partir daí, iniciarmos a nossa entrevista.

O primeiro encontro se iniciou com a leitura e conversa sobre o contrato de trabalho buscando esclarecer novamente os objetivos da pesquisa. *Maria* não esboçou muitas dúvidas sobre tais objetivos, mas demonstrava claramente certo desconforto com o gravador. Em vários momentos da entrevista, perguntava em baixo tom, como se não pudesse ser “ouvida”, se havia dito algo impertinente, buscava ainda, não relevar alguns nomes de pessoas que fizeram parte de sua história, ou mesmo solicitava que os nomes mencionados fossem prontamente retirados assim que dispuséssemos da transcrição. Uma cautela em preservar e respeitar a história do outro, que também nos serve de lição para o próprio cuidado que precisamos ter enquanto pesquisadores/as que lidam com as histórias de vida, ao mesmo tempo em que nos permite indagar: se a experiência é algo tão singular, precioso para aquele que partilha, o que faço com a experiência do outro quando me proponho a interpretar/compreender as suas narrativas?! A grande questão que se coloca é o entendimento de que tem esse outro o direito de também não querer/autorizar a exposição de acontecimentos biográficos que para ele são íntimos, o que só reforça a dimensão ética da pesquisa, sobre a qual discuti com maior acuidade no capítulo anterior.

Para esse encontro, *Maria* não levou apenas uma, mas três músicas⁶³ que falavam de maneiras distintas sobre os caminhos da vida, ou sobre o próprio ato de caminhar, seja a passos lentos ou acelerados diante de cada momento, é preciso saber o que quer e acreditar na vida, mesmo diante das adversidades, não estagnar. Nesse sentido, o “Tente outra vez” que intitula uma das canções escolhidas pela professora foi utilizado por ela ao referir-se aos percalços na profissão docente e na própria vida: “Quantas vezes é preciso acreditar no que é ser professor, quando há algum desafio no dia a dia da escola, quantas vezes não é necessário tentar outra e outra e outra vez?” argumentava a professora.

⁶³ São elas: *Mais uma vez* (Legião Urbana); *Pelos Prados e Campinas* (músicas católicas) e *Tente Outra Vez* (Raul Seixas).

A proposta de utilizar a música como um fio condutor na construção narrativa de *Maria* sobre sua trajetória de vida não anulou consigo as questões do roteiro, que abrocharam ao longo do fluxo narrativo, todavia, seu desdobramento em conversas posteriores trouxe questões interessantes a serem pensadas.

A primeira delas atina-se a reflexão sobre seu objeto biográfico, já que dias depois de nossa primeira entrevista, *Maria* levou para o encontro coletivo um cd alegando ser a sua própria vida como a música, cíclica, como uma espécie de trilha sonora que se adapta as situações. Ora, utilizamos trilhas engraçadas, ora tristes, tensas diante da vida. Existe sempre uma música para cada momento, elas (as músicas) nos possibilitam refletir sobre as múltiplas identidades e subjetividades que nos constituem. “Agora comecei a pensar que também as pessoas que nos acompanham na vida são como músicas, cada uma em seu tom, ritmo diferente” compartilhou *Maria* com o grupo de professoras. Meses depois, lá estávamos nós relembando essa fala em grupo, ao conversarmos no “facebook” sobre o documentário do cineasta Eduardo Coutinho intitulado: “As canções” e a possibilidade de contarmos as nossas histórias de vida através das músicas que nos marcaram.

A segunda atina-se à escolha de seu pseudônimo também arraigada de muitos sentidos, que segundo ela foram aguçados após a nossa primeira entrevista, mas sobre este segundo ponto, prometo retomar depois. Partamos agora para a narrativa em si e os desdobramentos peculiares que dela suscitaram.

Nascida no ano de 1968, *Maria* começa a sua narrativa contando ser a sua relação com a música uma história antiga, iniciada já no dia do seu nascimento mediante as histórias que ouvira sua mãe contar, especialmente de como um médico argentino (ou seria espanhol?) realizou o seu parto cantando diversas músicas. Músicas que também foram ouvidas pelos seus pais durante o todo o período de gravidez de sua mãe.

A música também é lembrada por *Maria* ao contar alguns momentos de sua infância e adolescência através das festas de aniversário, dos LPs⁶⁴ das escolas de samba lançados anualmente, da “salinha” escondida no fundo da escola para as aulas de música, enfim, fragmentos de uma paixão antiga, que assim nos conta:

“Eu participava de pecinhas, das bandinhas, sempre esse lado da parte artística, das artes. E depois, no ensino fundamental que antigamente era de 1ª à 8ª e que agora mudou a nomenclatura, me lembro de que tive o prazer, a honra de ter aula realmente de música com piano, aprender hino, essas coisas todas no piano mesmo. Tinha uma sala de música, que hoje em dia tenho essa visão de que era uma sala dentro do refeitório escondidinha, sabe? Como se as pessoas não dessem tanto valor aquele momento. (...)”

⁶⁴ LP é uma referência ao disco de vinil, também conhecido apenas como vinil, material plástico utilizado para reprodução musical com a utilização de um toca-disco através de uma mídia criada na década de 1950.

Quando eu comecei a trabalhar música na prefeitura, alguns pais, por não conhecerem o trabalho, achavam que era uma “bagunça” para não “dar dever”, enrolar. Depois não, eles perceberam que realmente a música era algo muito mais amplo do que eles estavam vendo a princípio.

Então, na minha cabeça, não sei se eu estou certa... Naquela época, de repente, já existiam aquelas disciplinas “carro chefe”: português, matemática e aquelas que não eram tão consideradas, disciplinas que nem sei se já reprovavam, ou não. Então, eu lembro muito disso, porque tinha um refeitório e aquela salinha assim minúscula que não tinha carteira e nós tínhamos que ficar em pé. Tinha o piano e alguns instrumentos, mas, mesmo assim a professora conseguia trabalhar”.

Notamos através do fluxo narrativo de *Maria* a correlação estabelecida entre o lugar da música na escola durante a sua infância e na prática como professora. Nos anos seguintes, já na condição de professora, buscou em sua prática docente enfrentar a resistência de alguns pais quanto ao trabalho com a música, sentida pela narradora como possibilidade de criação de conhecimento e não apenas como um passatempo descompromissado, o que nos permite repensar sobre a hierarquia das disciplinas escolares como algo historicamente construído.

Afinal, que lugar ocupa a sensibilidade da arte, da criação, no currículo de conteúdos instituídos para a escola? E o que dizer do *currículo praticado* (FERRAÇO, 2003) pelos sujeitos em seu cotidiano, pensado e construído em suas escolas concretas, que ultrapassa as fronteiras do declarado, escrito em documento? É preciso reiterar que o ensino da música, hoje, trata-se de algo instituído em lei de nº. 11.769/2008, publicada no Diário Oficial de 19 de agosto de 2008, contudo, o que nos alerta a professora ao conversarmos sobre a referida lei é que apesar do avanço nos esforços de valorização da música na escola, o trabalho com ela no cotidiano não se resume a reprodução ou a sua abordagem isolada em um momento/disciplina em específico, mas, sobretudo, enquanto um trabalho que envolve sensibilidades e diferentes linguagens de criação sobre si mesmo e sobre o mundo.

Essas são questões recorrentes na narrativa de *Maria*, que busca ainda perceber-se em uma relação humana construída por profundo respeito para com os sujeitos da escola e da própria vida. Ao longo da entrevista, a professora correlaciona a importância dessa relação humana a uma forte presença da religião em sua vida, considerando que antes de mesmo de concluir o Curso Normal havia cogitado, enquanto criança, a possibilidade de ser freira.

Após concluir o curso Normal, *Maria* não se tornou freira, embora ainda realize diversos trabalhos de evangelização, como catequista, com jovens na igreja em que frequenta. Optou em cursar Serviço Social por acreditar ser uma profissão que vai além da Pedagogia, no sentido de propiciar um saber, por ela considerado mais prático e imediato na transformação da sociedade.

Novamente percebemos que a tensão entre teoria e prática foi reforçada na fala da professora *Maria*, agora, também ao relembrar a sua trajetória: “Foi a escola que me ensinou a ser profissional.” “Porque uma coisa é a teoria, eu sempre tive essa noção, outra coisa é a prática da pessoa.” reafirma a professora. Acontece que, mesmo tendo se formado em Serviço Social na UFF, *Maria* viu no concurso para magistério a possibilidade de atuar como professora no município de São Gonçalo, permanecendo por lá até hoje, o que já compõe 19 anos de atuação na profissão docente.

Ao contar sobre sua entrada no *Margarida*, *Maria* reforçou em sua narrativa a potência inventiva do cotidiano, bem como experiências de vida que possibilitaram compartilhar aprendizagens com as colegas em diferentes espaços-tempos da vida, aflorando ainda, a importância do trabalho coletivo, dos sentimentos de solidariedade entre as professoras.

No que se refere à formação continuada, *Maria* apresenta uma visão ampliada ao enfatizar a dimensão cultural que esta formação envolve junto ao acesso, ainda, pouco oportunizado às professoras, a teatros, cinemas e até mesmo o conhecimento de outras línguas. Nesse sentido, ao salientar as condições de trabalho em que as professoras estão submetidas, *Maria* alerta a importância da construção de conhecimentos válidos que ultrapassem os “modismos” dos cursos de formação continuada e de fato adentrem os muros da escola, (re)construindo assim, novos e outros sentidos práticos para essa formação.

Assim como na aula, em qualquer outro trabalho que nos dispomos a fazer, há que se construir uma intimidade, um sentido com ele, para que flua com prazer. Talvez fosse essa a maior lição que tenhas me ensinado com aquela dança, desde o primeiro dia em que nos conhecemos, *Maria*. Dança de aprendizagens que inspira movimento, mistura de sentidos para a pesquisa-formação, cuja trilha sonora não poderia ser outra, também em comprimento ao que prometi ao/a leitor/a logo no início de sua apresentação, senão a composta pelos mesmos versos que me propôs ao conversamos⁶⁵ sobre a escolha de seu pseudônimo. Naquela ocasião, contava-me sobre as suas marcas, de mulher de fé em Deus e na vida, de força latino-americana junto a sua “estranha mania” de acreditar na profissão docente e na própria vida, parafraseando assim sua canção escolhida: “*Maria, Maria*”:

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta

⁶⁵ Essa conversa se deu em nosso segundo encontro, também para refletirmos sobre os pontos abordados na primeira entrevista.

Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que ri quando deve chorar
 E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca
 Maria, Maria, mistura a dor e a alegria
 Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca
 Possui a estranha mania de ter fé na vida⁶⁶

4.2 O mundo de Sofia

Giro o caleidoscópio e me deparo com *Sofia*, nome que surgiu após alguns meses de conversas com essa professora, que embora optasse em não ter o seu nome revelado, esboçou sua resistência em cumprir a difícil tarefa de escolher um pseudônimo para si: “nunca fui outra pessoa, ou fui chamada de algo diferente do meu nome, mas também não gostaria que ele aparecesse, o que fazer?” Impasse que perdurou algum tempo, até que um dia tomei a liberdade de chamá-la assim: *Sofia*, nome que me remete a sabedoria, mas também a um romance que me lembro de ter lido na adolescência, “O mundo de Sofia”.

Acontece que com a professora *Sofia* sempre quis trocar cartas, assim como no romance, escritos filosóficos sobre a vida em suas cenas cotidianas da escola, leituras e aprendizados ao longo da pesquisa. Em diversos espaços de discussão durante o curso de mestrado, me vi e revi rascunhando no *livro da vida* várias relações dessas discussões com as lembranças de conversas que tive com a professora *Sofia*.

Um exemplo claro que trago na memória remete-me a uma palestra que assisti de António Nóvoa (informação verbal)⁶⁷. Discutia o referido autor acerca de uma boa e má notícia sobre a formação docente, já que se por um lado estamos de acordo que seja necessário assegurar a formação aos/as professores/as, reconhecendo-os enquanto atores/atrizes desse processo (boa notícia), há de ser considerado, em contrapartida, que o excesso desse discurso esconde, por vezes, uma ação/mobilização, ainda tímida, de

⁶⁶ Música de Milton Nascimento e Fernando Brandt intitulada *Maria, Maria*. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/maria-maria.html>.

⁶⁷ Palestra intitulada “Pedagogia da autonomia - Uma homenagem aos 90 anos de Paulo Freire”, ministrada por Nóvoa no Instituto Superior de Educação Pró-saber em 09/10/2011, Rio de Janeiro.

organização do trabalho coletivo dos/as professores/as na escola. Pensamento que, dias antes da palestra, *Sofia* comentava comigo ao esboçar o seu descontentamento com as condições de trabalho docente e a falta de partilha de aprendizados entre as professoras:

(...) Ou você pensa que tudo são flores, Mariza? Existem muitos conflitos, talvez fosse interessante que você percebesse isso também para a sua pesquisa, vivemos trabalhos isolados, cada uma sufocada em sua sala de aula, tentando sobreviver no meio de tudo isso com uma britadeira de obra “berrando” no seu ouvido. E quando é que me sobra tempo para compartilhar? Eu não vejo isso, são poucas as vezes que se troca os aprendizados, que se tem tempo para sentar, planejar, trocar. Ando cansada. Existem dias em que tudo que queremos é ir embora e ainda levamos trabalho para casa, eu acho que sou a “louca”, talvez, a única, que insista em querer a tal reunião pedagógica, muitas querem esse tempo é para si, para fazerem os seus “planejamentos individuais”. Argumentava a professora, após algum tempo de conversa que tivemos, justamente na sexta-feira, durante o seu “tempo de planejamento”.

Sofia trazia-me naquela conversa um assunto delicado, que pouquíssimas professoras do *Margarida* sequer tocavam, afinal, quem quer falar, para a “pesquisadora”⁶⁸, sob o “risco” de ter a sua fala divulgada, sobre aquilo que não “parece” ser tão “bonito” de se contar? Sobre as negligências/resistências individuais que dificultam a construção de um trabalho coletivo na escola? Mas, esse incômodo não tem apenas um lado da história, afinal, que pesquisador/a ao discutir a formação sob um viés de valorização da prática docente, sente-se autorizado/a, confortável, em dizer, que também existe outro lado, aquele que põe em cheque o desânimo docente frente a muitos desafios que pulsam no cotidiano escolar?

Contudo, importa não perdermos de vista as conexões que essas questões enovelam para além de uma relação de causa e efeito traçada em linha reta. Vale com isso, indagar: há de contextualizar histórica e socialmente a produção de tamanha resistência docente frente às mobilizações/iniciativas coletivas? Sim! Há de serem discutidas as condições de trabalho docente vividas pelas professoras em seu cotidiano? Também! Mas, tudo isso existe e precisa ser discutido simultaneamente, se quisermos, de fato, penetrarmos nessa tal realidade complexa, como a discursamos ao falarmos sobre formação docente. Essa era a grande questão que *Sofia* trazia à tona e que Nóvoa (informação verbal)⁶⁹ anunciava durante a sua palestra, como “a má notícia” que precisa ser encarada, se buscamos passar a formação docente para dentro da própria profissão.

Ao compartilharmos esses aprendizados, levei a gravação em vídeo da palestra para *Sofia*, que me dizia sentir-se feliz por saber que também nos congressos educacionais

⁶⁸ Em algumas conversas em tom descontraído, algumas professoras diziam frases que pareciam alertar umas às outras sobre a presença de alguém que poderia registrar as falas: “A pesquisadora vai escrever sobre isso em sua pesquisa, hein? Cuidado!”.

⁶⁹ Palestra intitulada: “Pedagogia da autonomia - Uma homenagem aos 90 anos de Paulo Freire” ministrada por Nóvoa no Instituto Superior de Educação Pró-saber em 09/10/2011, Rio de Janeiro.

discutiam-se as angústias e desafios da escola: “Você contando assim me alimenta a esperança de saber que não estou sozinha, tem gente por aí pensando como eu”⁷⁰. Mas, se alguma vez perdi a chance de dizer, reutilizo-a, também através dessa escrita, para contar-te, agora de maneira bem objetiva, que também eu *Sofia*, senti-me menos sozinha ao conversar com você sobre a pesquisa.

Sobre meu primeiro encontro com *Sofia*, já mencionei no capítulo anterior ao contar um pouco sobre sua receptividade e nossas longas conversas no cotidiano do *Margarida*. Por isso, tomo a liberdade de pular essa parte e nos transportarmos direto ao cenário da entrevista, concedida gentilmente pela professora em sua casa, durante o período de licença de uma de suas matrículas na rede de São Gonçalo, logo no começo de 2011. Hoje, *Sofia* trabalha no período da manhã como professora do terceiro ano do ensino fundamental e a tarde como orientadora educacional, completando nesse ano 24 anos atuando como professora das séries iniciais.

Assim como *Maria*, *Sofia* também levou um objeto biográfico em nosso primeiro encontro coletivo: uma máquina fotográfica, mas, não uma qualquer. “Trata-se de uma Yashica, movida à manivela com os antigos rolos de filmes, bem diferente das máquinas digitais utilizadas hoje em dia”, compartilhava conosco a professora.

Atenta ao registro, inclusive de muitas imagens do cotidiano do *Margarida*, fotografadas com a sua máquina pessoal, considerei a possibilidade de utilizar com *Sofia* um fio condutor para a sua narrativa que perpassasse a seleção de algumas fotografias, de seu arquivo pessoal, consideradas por ela como representativas de seu percurso formativo.

Ao receber-me em sua residência, *Sofia* apresentou-me a sua família solicitando, em seguida, que o marido ficasse com o filho, a fim de que pudéssemos realizar a entrevista. Iniciamos com a leitura do contrato de trabalho e os objetivos da pesquisa, cercadas por inúmeros álbuns de fotografias espalhados pelo sofá, mas, ainda com o gravador desligado.

Embora parecesse confusa diante da proposta de selecionar algumas fotografias, *Sofia* passeou por várias delas, me apresentando fotos de suas amigas, companheiras do Curso Normal, fotos em família, na igreja, na escola com seus alunos, dentre outras. Fotos de muitos espaços e épocas distintas de sua vida. “Eu não consegui ainda falar da foto, parece que está faltando explicar algo” dizia-me em alguns momentos da entrevista, ao enfatizar que estava sendo gravada, parecendo buscar uma resposta lógica para cada uma de suas escolhas que pudesse “justificá-las” enquanto “formativas”, até no final se dar conta de que ao compartilhar

⁷⁰ Fala da professora durante uma conversa que tivemos em um almoço coletivo em comemoração ao dia dos/as professores/as (14/10/2011).

fragmentos de sua história, já correlacionava as fotografias a diferentes momentos e pessoas que lhe acompanharam durante a sua caminhada.

Nascida no ano de 1968, *Sofia* conta que a profissão docente surge para ela, junto a uma profunda identificação com a religião. *Sofia*, por algum tempo, acreditou que seria freira, dada a sua ligação com o catolicismo desde muito jovem:

“Bem, se eu fosse professora, estaria da mesma maneira que em um convento: trabalhando com pessoas, lidando com pessoas... Se eu for professora, eu posso exercer esse papel. Eu vou ensinar, trabalhar com crianças ou com pré - adolescentes. É uma maneira que eu tenho também de levar Deus, uma maneira de procurar ser boa. Então, o primeiro chamado a ser professora era um caminho que eu vi de juntar vocação, ajuda familiar e profissão”.

Ao destacar um suposto elo entre a vocação e ajuda familiar, *Sofia* refere-se à escolha da profissão docente enquanto uma possibilidade de contribuir, também financeiramente. É desse lugar de origem que *Sofia* fala de si com propriedade, lembra de sua infância, cujo contexto é marcado por poucas condições financeiras, que lhe colocou diante de um constante desafio de permanência na escola e posteriormente, quando adulta, na universidade. Contudo, mesmo ao esboçar a falta de recursos, *Sofia* salienta a profunda valorização à escola, sobretudo, pública, vista por ela e pelos seus pais, assim como a docência, enquanto possibilidade de ascensão social:

“Eu venho de uma família de origem muito pobre, simples. Meu pai é operário de construção naval. Minha mãe é doméstica. (...) Até me lembro agora na minha fala, uma fala da diretora em nossa encontro coletivo, no momento em que ela falou que também veio de uma família simples e na época que se acreditava que a escola era sim, o único caminho certo para você ser alguém na vida”.

“Então, meu pai sempre teve muito orgulho disso e aquela fala também de gente simples e pobre: “Tem que estudar, tem que estudar pra ser alguém na vida, tem que estudar pra fazer alguma coisa”. Isso aí é o clássico, mas o clássico que eu ainda acredito (...). Tudo que eu tenho hoje é fruto do meu trabalho. Você já deve ter visto, eu tenho um carrinho, um uno branco. Lá da escola é o carro mais velho, mas esse carro foi comprado por mim, eu não tive ajuda nem do meu pai, nem do meu marido”.

Mas, se *Sofia* demonstra a sua valorização pela escola pública, sendo a docência uma conquista de autonomia financeira, é também ela que denuncia ao longo da entrevista, de novo, os conflitos, as contradições do trabalho na escola retratados através de assuntos como a falta de ética e responsabilidade do servidor público, que deveria ter como pressuposto servir ao público e não a interesses individuais.

Ao mencionar a produção de experiência no cotidiano escolar, especialmente no *Margarida*, onde atua desde 2005, *Sofia* chama atenção à importância de uma maior mobilização coletiva, especialmente no que diz respeito à partilha dos cursos de formação

continuada, que diversas vezes perdem o seu sentido, na medida em que não há um retorno, uma partilha desses conhecimentos na escola como um todo. Entretanto, ao mencionar o esvaziamento da partilha entre as professoras, *Sofia* alerta ao excesso de trabalho que foge do escopo e responsabilidade da escola e das professoras.

Ainda sobre esse aspecto, noto que são recorrentes ao longo da narrativa de *Sofia*, lembranças de sua infância junto à percepção de um aumento de carência por parte dos alunos que buscam, hoje, diferentemente de sua infância, para além da aprendizagem dos conteúdos, carinho, afago e alimentação, muitas vezes indisponíveis em seu convívio familiar.

Assim como em sua trajetória docente, também enquanto aluna, *Sofia* lembrou de professores/as que souberam enxergá-la enquanto ser humano, por isso trouxe consigo a importância do domínio dos conteúdos e planejamento docente aliado à dimensão humana da profissão.

A narrativa de *Sofia* é constitutiva de múltiplos fios que se desenrolam em discussões, igualmente multifacetadas, um ir e vir que envolve a complexidade da própria vida, o que tensiona a possibilidade de estabelecer diálogos abertos a múltiplas interpretações, a partir de seu relato.

Sofia trouxe, ao longo da entrevista, um fluxo e misto de identidades pessoais e profissionais ao mencionar frases como “há quem diga que eu sou muito ríspida, muito dura, mas eu não sou com meus alunos, diferente do que eu sou com meu filho”. Afirma *Sofia* trazer muito em sua sala de aula aquilo que tem sido em casa e em outros espaços. Entretanto, ao refletir acerca desses entrelaçamentos de suas identidades pessoais e profissionais reconstruídos ao reinventar através da narrativa, a sua infância, juventude e trajetória docente, permito-me agora lembrar do que me disse ao sentamos para conversar sobre essa primeira entrevista:

Fazer essa entrevista com você foi um momento de pensar, parar e refletir:

“ - Puxa o que tem sido, o que poderia ter sido melhor?”

(...) Fiquei pensando, sabe Mariza?! Eu gostaria tanto de ser uma professora diferente, me permitir ser mais criativa, talvez, mas fico tão preocupada com o conteúdo, esse meninos precisam sair daqui sabendo pelo menos o básico e eu não me permito esquecer isso, mesmo que por um dia. Sou com eles o que sou em casa com meu filho. Mas, me senti incomodada quando revi o que tenho feito, lembrando esse meu histórico. Então, pensei de novo: no que isso pode me ajudar efetivamente ao lidar com meu aluno que eu não consigo ensinar a divisão?

Essa tem sido *Sofia*, professora cujas perguntas que antes de nos obrigarem a uma resposta confortável, certa de seu sentido unívoco, me força a pensar, pensar de novo nas reflexões que delas suscitam. Também por isso repito-lhe, o que naquela ocasião lhe disse:

que bom se sentir incomodada, *Sofia*, pois, é do incômodo que precisamos, ele nos mobiliza, é ele que nos permite buscar (conscientemente) outras maneiras de ser e estar sendo no mundo. Resposta pronta, eu não tenho, mas talvez, a compreensão de que é a partir dele, do incômodo, que entendemos o ator biográfico enquanto “um permanente aprendente e educador de si mesmo.” (DELORY-MOMBERGER, 2008).

4.3 Shirley de Shirley (ponto)

Mais um giro e me encontro com *Shirley*, a única professora, dentre as três entrevistadas, que optou em revelar o seu próprio nome na escrita final dessa dissertação. “Eu sou isso mesmo, sou *Shirley*, uma professora que gosta de ser... Professora. *Shirley* de *Shirley*, ponto”, contava-me a professora ao repensarmos juntas a primeira entrevista realizada, com o brilho nos olhos de quem, próxima à aposentadoria, presta um novo concurso para permanecer naquilo que chama de movimento, o próprio ser professora.

Meu primeiro encontro com a professora *Shirley* surgiu através de uma indicação de *Sofia*, professora com a qual dialoguei há pouco. Ao conversarmos sobre a história do menino *Wender*, conhecido na comunidade em que vivia como R\$ 0,10, *Sofia* convidava-me paulatinamente a conhecer *Shirley*, alegando que ela possuía um verdadeiro baú de histórias, como as de *Wender*, para contar sobre o *Margarida*.

Na manhã seguinte, para ser mais específica, no calor de novembro de 2010, munida de muita expectativa, me dirigi à sala de *Shirley*, que me recebeu prontamente ao me apresentar aos alunos e posteriormente conversarmos sobre algumas experiências por ela vivenciadas em seus “30 anos de magistério”. Expressão bastante enfatizada por ela ao longo de toda conversa.

Dentre as práticas compartilhadas, destaco aquilo que a professora *Shirley* tem chamado de “B.O.M”, um caderno que funciona para ela como uma espécie de “boletim de ocorrência do *Margarida*”, lugar de escrita livre, subjetiva, pessoal, mas, ao mesmo tempo, de documentar os acontecimentos do *Margarida* para além do que dizem as atas e registros instituídos sobre a escola. Registro individual, ao possibilitá-la rever o que tem escrito sobre a sua prática, mas, que aos poucos também se assume como coletivo, ao colocá-lo à disposição aos demais profissionais da escola.

Em recentes pesquisas acerca da contribuição dos cadernos escolares à educação, Mignot (2008) afirma que embora passe como um objeto quase invisível, esquecido nas gavetas, o caderno escolar em suas marcas de escrita, bilhetes, frases edificantes, deveria ser preservado em arquivos como importantes objetos e fontes de pesquisa sendo reconhecidos assim, como mais um tipo de documento da vida escolar. Para autora, no âmbito da historiografia da educação, algumas razões têm sido apontadas para a não preservação desses documentos em arquivos escolares, tais como “a legislação brasileira sobre arquivos escolares; a valorização de documentos tidos como oficiais em detrimento daqueles que tratam da cotidianidade da instituição; a ênfase das pesquisas sobre a legislação e os legisladores” (MIGNOT, 2008, p. 7).

No que tange a essa segunda dimensão da escrita do “B.O.M”, *Shirley* me chamou atenção para um ponto delicado desse registro escrito ao contar-me sobre a necessidade que tem, hoje, as professoras, de se resguardarem de inúmeras e diferentes maneiras de enfrentamento diante de tensões que atravessam a escola, referindo-se a denúncias ao conselho tutelar sobre o seu trabalho, bem como ameaças de pais e dos próprios alunos, alguns destes envolvidos, inclusive, com tráfico de drogas. “O registro escrito é importante porque ser professora hoje infelizmente também é perigoso”, contava-me *Shirley* enquanto me deixava manusear os escritos de seu caderno.

Ao longo daquela manhã, *Shirley* e eu conversamos sobre inúmeros assuntos, mas, o que me chamava atenção era, sobretudo, a multiplicidade de tarefas que a professora desenvolvia simultaneamente. Lembro-me de naquele dia, *Shirley* explicar no quadro o processo de divisão para os seus alunos do quinto ano do ensino fundamental. Em um espaço de tempo de 40 a 50 minutos, *Shirley* precisou interromper aquela mesma explicação por três vezes: ora foi convocada a “atender” um aluno que se machucou no pátio e fazia parte de um projeto coordenado por ela, ora foi convocada a “resolver” outra questão como dirigente de turno e por fim, quando acreditava conseguir retornar a aula, precisou atender em sua porta uma mãe de um de seus alunos questionando-lhe sobre o comportamento do filho, em resposta, ainda, a um bilhete, enviado pela própria *Shirley* no dia anterior solicitando seu comparecimento ao *Margarida*.

Com o contexto de nossa entrevista, não foi diferente. “Você verá que a entrevista será breve, porque sou muito objetiva, comigo é assim.”, dizia-me a professora momentos antes da entrevista. Todavia, embora *Shirley* tivesse agendado a entrevista em uma manhã e local (a biblioteca) que teoricamente haveria um ambiente “tranquilo” para a sua realização, considerando ser um dia que as aulas foram suspensas, sua presença foi constantemente

solicitada pessoalmente e por telefone a ponto de interrompermos a entrevista inúmeras vezes. A razão disso? Além de uma secretária e o porteiro da escola, *Shirley* era a única professora presente no *Margarida* naquele momento, portanto, responsável em atender a visita de alguns funcionários para o desentupimento da rede de esgoto que perpassa por baixo da escola. Também por isso, as aulas tinham sido suspensas naquela manhã, o cheiro do esgoto se intensificara, o que era motivo, inclusive, de dúvida entre as professoras sobre as reais condições de trabalho junto às crianças também no dia seguinte, após a “limpeza” da escola.

Uma avaliação simplista dessas duas situações, contudo, concentrando-me mais especificamente na primeira relatada, diria que *Shirley* deixou de cumprir o seu trabalho como professora naquela manhã, dada as múltiplas interrupções, com as quais era possível perceber os rostos confusos dos alunos diante daquele exercício constantemente “suspenso”. Acontece que, se a vida na escola é também um texto, pergunto: pode ser ela lida *apenas* em seu sentido literal? Penso, ou melhor, defendo que não, ou pelo menos, não é o que me proponho ao suscitar essa discussão! Também por isso, penso que precisemos ir a fundo nessa leitura escavando nela outras possibilidades de compreensão. Vejamos por quê...

Para além da “falta” da professora *Shirley* na sala de aula, é preciso ler junto a essa “ausência”, a sua “presença” em outros contextos da escola que vêm compondo um cenário de *responsabilização docente* (OLIVEIRA, D., 2004; 2008) frente ao aumento de demandas que extrapolam o limite de ensino e aprendizagem ao intensificarem o trabalho docente para além da sala de aula, por isso, ser professora hoje significa, estar atenta para a pulverização de acontecimentos imprevisíveis da escola, mas, também a questões administrativas que veem afogando essas profissionais em resoluções que fogem do seu escopo enquanto professoras.

Já no capítulo de revisão de literatura pontuei algumas questões acerca da precarização, intensificação e flexibilização do trabalho docente. Contudo, percebo que esses itens discutidos por Oliveira, D. (2004; 2008; 2009) agregam-se a essas duas situações relatadas. Cenas cotidianas que adensam por muitas vias um grande nó em torno do trabalho docente e as suas implicações para formação de professores/as, na medida em que trazem consigo questões atinentes ao modo como este trabalho é organizado nivelando suas condições, através de uma suposta “autonomia”, enredo que os situa diante de um grande paradoxo, como nos ensina Oliveira, D. (2008):

Ao mesmo tempo em que ganham maior autonomia e liberdade de definir algumas formas de condução de suas atividades, devem também discutir e encontrar coletivamente saídas e estratégias para desafios encontrados localmente.(...)É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço pela autonomia conquistada, já que sentem que a mesma é resultante de suas lutas (p. 9).

O paradoxo ora descrito por Oliveira, D. (2008) alerta-nos quanto a uma reivindicação histórica por intermédio dos sindicatos e associações de professores/as pela conquista de uma autonomia profissional dos trabalhadores docentes, especialmente quanto a organização de seu trabalho. Entretanto, junto ao atendimento dessas reivindicações, os/as professores/as se tornam ao mesmo tempo presos a múltiplas demandas que vem não apenas aumentando, mas, também burocratizando o seu trabalho docente.

Indo ainda mais a fundo, é preciso considerar que *Shirley*, além de atuar como professora, assumiu no ano de 2011 a função de coordenadora de um projeto na escola, entretanto, em 2010 também desempenhava essa função, mas como “apoio”, dada a falta de liberação de remuneração a esse cargo. Então, poderia você me questionar: o que fazia *Shirley* atuando como professora nos dois períodos (manhã e tarde) no ano de 2010? Novamente a situação é preenchida pela palavra: “falta”, só que dessa vez: de professores/as! *Shirley* assumiu, portanto, três cargos (um deles como “apoio”) em dois horários (sendo um deles por “dobra”⁷¹) em virtude da carência de professores/as, realidade que não se resume ao *Margarida*, mas, que nos permite polemizar a própria situação que vive hoje a rede municipal de São Gonçalo.

Segundo matéria divulgada no jornal *O São Gonçalo on line*, no início do ano letivo de 2010, o SEPE denunciara a falta de professores/as em São Gonçalo junto a uma estimativa de um déficit de cerca de 500 professores/as na rede estadual⁷². Em junho de 2011, o jornal *Fluminense*⁷³ divulgou o estado de greve, deflagrado em assembleia, dos/as professores/as da rede municipal de São Gonçalo, cujas principais reivindicações se concentraram na falta de funcionários e precariedade na infraestrutura das escolas municipais, sem contar com o piso salarial do/a professor/a, que atualmente é de R\$ 603,00 e dos funcionários administrativos, inferior a um salário mínimo. A falta de negociação do governo municipal quanto ao ajuste de salário, se configura, segundo a SEPE, em total descaso, considerando que o governo sequer acenou com qualquer proposta que contemple a reivindicação de reajuste da categoria, que é

⁷¹ A dobra ou dupla regência consiste em contratos (temporários) de professores/as para trabalharem em mais de um turno com um salário equivalente a um/a professor/a em início de carreira, sem o direito, portanto, das conquistas do plano de carreira e o 13º salário de férias. Inicialmente esse recurso foi proposto pela prefeitura para a substituição de licenças médicas, contudo, na prática, os/as professores/as têm atuado em péssimas condições de trabalho ao longo dos anos suprindo a carência de professores/as sem a realização de concursos públicos.

⁷² Dados disponíveis em: <http://www.osaogoncalo.com.br/site/geral/2010/2/9/8448/sepe+denuncia+falta+de+professores+em+saogoncalo>.

⁷³ Dados disponíveis: < <http://jornal.ofluminense.com.br/editorias/cidades/professores-da-rede-municipal-realizam-protesto-em-sao-goncalo>>.

de 33% a título de reposição de perdas salariais dos últimos anos, concedendo apenas em 2009 um reajuste de 0,01%, percentual, considerado irrisório pela categoria.

Como podemos perceber, ainda que *Shirley* elucide a ideia de uma extrema objetividade, que não tem muito a dizer, ao lidarmos com o cotidiano é preciso estarmos atentos ao que nos diz, ainda que não pronuncie uma só palavra, tornando as situações da escola, aparentemente “banais”, “comuns” em sua rotina, questões mais densas a serem (re) discutidas, que distantes de serem meramente individuais, trazem como pano de fundo, uma história maior dos/as professores/as a ser problematizada.

Mas, retornando agora à segunda situação, a do contexto da entrevista, noto que a narrativa de *Shirley* trouxe como fio condutor uma identificação profunda com a docência. *Shirley* não cogitou ao longo da vida a possibilidade de exercer outra profissão diferente da docência, já que mesmo tendo atuado como secretária em uma pequena empresa de esquadilha de alumínio de seu pai, sua vontade sempre foi de atuar como professora, a ponto de abandonar esse cargo, a ela concedido, em busca da profissão que sempre almejou para si. Décadas depois, mesmo diante de um cenário de desvalorização da profissão, diferente de como relembra dos tempos “dourados das normalistas”, aconselha a docência para sua filha, que assim como a mãe atua na carreira docente, tendo trabalhado, inclusive, junto com ela, como professora contratada do *Margarida*.

Nascida no ano de 1963, *Shirley* conta que teve uma infância tranquila junto a sua participação em diferentes grupos sociais como a família, a escola, destacando em muitos desses estágios as amizades e pessoas significativas em seu percurso, a exemplo do estímulo de seus pais quanto à valorização aos estudos e o incentivo dado por sua tia em concluir o curso Normal, a fim de exercer a profissão docente.

Shirley inicia como auxiliar de professora aos 16 anos em uma escola particular. Lá permanece por 25 anos, 15 desses destinados exclusivamente a 4ª série, atualmente entendida como quinto ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Sobre essa experiência, nos conta:

“Nessa mesma escola, nessa mesma sala de aula. Quinze anos. A sala parecia comigo, já tinha até o meu jeito. O armário já era uma extensão da minha casa, aquilo me incomodava, porque eu queria pegar outras turmas e então, comecei a discutir isso na escola porque as professoras que estavam com as primeiras etapas nada sabiam mais de matemática, nada sabiam mais de português porque só davam aquele conteúdo básico (...)
Eu procurava não olhar para o planejamento, eu não tinha coragem de jogar aquele caderno lindo que tinha plano de aula, aquele caderno que a supervisora olhava toda semana, que tinha que ter desenho, figura, folhinha dobradinha. Eu não conseguia me desfazer do caderno, jogar fora, queimar, mas eu procurava não olhar para ele, porque se eu olhasse eu me tornaria um robô, repetindo. Uma vez ou outra eu olhava lá e fazia totalmente diferente e foi assim que eu levei”.

Percebemos pelo relato de *Shirley* o grande desafio de se reinventar todos os dias ao longo de 15 anos “supostamente” em uma “mesma” série e mais uma vez, a importância e valorização dos seus cadernos e anotações sobre a escola. Mas, embora o caderno de plano seja o mesmo, a série ensinada seja a mesma, seria a *Shirley*, a mesma professora, todos os dias na mesma turma? Logo no início dessa apresentação, trouxe uma recorrência em sua fala ao apresentar-se enquanto aquela professora que possui “30 anos de magistério”, suposta máscara da experiência também recorrente no discurso de muitas professoras ao associarem a experiência à garantia/acúmulo de respostas ao longo do tempo para as situações vividas na escola.

Contudo, aceitando o convite de Benjamin (2002) é preciso tentar levantar essa “máscara do adulto” chamada “experiência” para perceber como ela tem sido concebida/praticada. Movimento também feito pela própria *Shirley* ao conversarmos posteriormente sobre a entrevista. Alegava-me a professora que, embora possuísse 30 anos de “estrada”, se alimentava diariamente pelo movimento/agito da escola como uma espécie de “aprendizado diário, como se tivesse a sensação de aprender muitas coisas que me tiram fora do lugar”. O que nos permite supor, agora no sentido benjaminiano de experiência, que *Shirley* em um segundo momento trouxe a possibilidade de repensar a experiência enquanto um movimento que não está dado, mas é construído mediante as marcas que produz em si, marcas que podem nos surpreender diante daquilo que supostamente já saberíamos como lidar, já que “enquanto soma das experiências, a própria vida seria um desconsolo” (BENJAMIN, 2002, p. 23).

Apesar de permanecer durante muitos anos no ensino privado, *Shirley* decidiu prestar um concurso público para a rede municipal de São Gonçalo, assim como várias de suas companheiras de trabalho. A esse respeito, a professora enfatizou que, embora possuísse uma longa trajetória na escola privada, encontrou um novo sentido para o ensino público ao ingressar como professora na rede municipal de São Gonçalo, aberta, segundo ela, a uma maior autonomia do/a professor/a.

Já atuando como professora no *Margarida*, *Shirley* cursou História em uma universidade particular, alegando trazer à escola pública uma abertura também ao seu pensamento quanto à necessidade de buscar de novos conhecimentos. O curso é escolhido, segundo a professora, por se identificar com os conteúdos a serem ensinados, embora ressalve a sua dificuldade com o excesso de leituras propostas pelo curso, leitura que segundo ela faz parte dos conhecimentos necessários à boa formação como professora, assim como os cursos

de formação continuada oferecidos pela SEMED, desde que esses tragam um sentido prático para a escola.

Entretanto, a construção de parcerias profissionais se mostra como um ponto recorrente na narrativa de *Shirley* ao mencionar o seu ingresso na escola pública, reafirmando, com isso, a interação de toda a comunidade escolar enquanto um importante alicerce/fortalecimento para a sua formação docente.

Ao conversarmos em um segundo encontro sobre a escuta e leitura da primeira entrevista, a professora *Shirley* fez a seguinte reflexão:

Eu não tiraria nada dessa entrevista. Ouvindo e é até engraçado, você se ouvir... Nossa!

Mariza: Como foi para você se ouvir?

Shirley: Eu pensei:

“Meu Deus, eu não tempo, chego em casa cansada, aqui é essa correria, com obra e tudo. Que horas que eu vou me ouvir?”

“Eu tirei um tempo e é muito engraçado você se ouvir. Eu achei e é até legal ter esse material porque eu pensei:

- Será que isso aqui apaga? (risos) Eu não sei. Será que isso aqui apaga? Isso seria legal para guardar para o futuro e mais tarde ouvir. Será que daqui a dez anos, se Deus me permitir, eu terei esse mesmo pensamento?

Foi muito legal depor, depois eu vou guardar isso aqui, é como se fosse... É, como um álbum de fotografia, amanhã alguém pode querer ouvir e dizer:

- Olha como foi a história da vida da sua avó.

Eu pensei em como fazer para guardar isso, para manter seguro... Então, meu filho, achando até engraçado, disse para eu guardar como um arquivo no computador”.

Seu relato reafirma a importância da reflexão que as narrativas de formação podem possibilitar a sua trajetória de vida pessoal e profissional, mesmo no mundo acelerado em que vivemos. Tal reflexão possibilita, contudo, rascunhos de si, que sempre podem ser alterados a cada escuta, a cada escrita, a cada releitura de si.

Ao ler e reler a narrativa de *Shirley*, hei de concordar com *Sofia* sobre o seu baú cheio de histórias para contar. Histórias que, apesar de não terem sido trazidas em sua íntegra nesse curto espaço de apresentação individual, busco cruzar com as das demais professoras no subitem a seguir, mas, que de antemão me fizeram rever, só agora após a escrita final de sua apresentação, a possibilidade de tê-la intitulado como **Shirley de Shirley (ponto e vírgula)** dada à infinidade de desdobramentos que a sua narrativa “objetiva” pode nos suscitar.

4.4 O entrelaçamento das narrativas de formação

Através dos quadros individuais compostos pelas entrevistas de *Maria, Sofia e Shirley* demarquei temas recorrentes em suas narrativas que me possibilitaram sistematizar, nessa segunda seção do capítulo, três categorias temáticas, a saber: a) os sentidos de uma formação que continua; b) o cotidiano enquanto espaço-tempo formativo e c) professores/as na corda bamba: entre o instituído e instituinte na escola. Outrossim, tais categorias foram construídas mediante o intercruzamento das narrativas, cujos diferentes olhares e situações relatadas sobre as temáticas contribuíram para a construção de possíveis diálogos a partir dessa intersecção.

Cada temática, entretanto, aglomera em si subtemas conforme sinaliza o quadro:



No entanto, alerto que tais subtemáticas nos auxiliam apenas quanto à visualização da construção das categorias temáticas, não sendo por mim, aqui fragmentados em novas

categorias de análise. Serão essas subtemáticas, portanto, costuradas simultaneamente ao longo do fluxo dissertativo de cada temática.

4.4.1 Os sentidos de uma formação que continua...

A recorrência dessa categoria temática ao longo das entrevistas realizadas trouxe consigo pistas de algumas concepções e práticas das professoras acerca da formação continuada, nos indicando a necessidade de ouvirmos suas vozes ao longo da construção de projetos destinados a sua formação e não (somente) após a implementação de cursos nas redes municipais, preocupação que já tem sido levantada por algumas secretarias de educação espalhadas pelos municípios em nível nacional. (ANDRÉ, M.; GATTI, B.; BARRETO, E.; 2011).

Nessa direção, ao relatarem suas considerações sobre a formação continuada, esboçam as professoras, uma visão ampliada sobre a questão, especialmente ao ultrapassarem os limites de avaliação (meramente positiva ou negativa) dos cursos em que participaram para discutirem questões mais densas, articuladas entre si: os múltiplos sentidos e usos dos cursos de formação e as experiências formadoras ao longo da vida; a partilha das experiências formativas com a escola: entre práticas isoladas e conhecimento coletivo; a formação continuada e seu vínculo com a cultura.

Iniciemos a abordagem dessa temática, a partir do que relatam *Maria, Sofia e Shirley* acerca dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município de São Gonçalo e os seus múltiplos sentidos:

“Um curso é interessante? É, mas você precisa ter algum material para ler, ter acesso a algum tipo de site, quer dizer, o curso precisa ser o pontapé inicial, porque não há condições de nutrir todas as suas necessidades, é necessário uma continuidade no período” (Maria).

“(...) Participo, alguns tem tudo a ver com a prática, até te auxilia, por exemplo, um curso para trabalhar com portadores de necessidades especiais. Porque você tem na sua sala e não teve preparo para aquilo. Eu acho que até te ajuda a ver e enxergar aquela criança com outros olhos. Agora, outros são completamente fora da realidade do cotidiano. Eu fui fazer um curso de informática na educação e o primeiro questionamento é que eles deram um curso sem ter computador”.

“(...) Mas o retorno ainda é frágil, porque nem todo mundo compartilha. Existe uma resistência ainda, mas aqui no Margarida até que alguma coisa ainda funciona, ainda tem uma pequena troca, mas, eu acho que em outra escola. Por exemplo: houve um curso de África, maravilhoso. Esse curso foi voltado totalmente para a prática na escola. Depois dessa formação de África, em todo o mês de novembro tem a semana do **Beleza Negra. Foi a partir desse curso de formação que as diretoras, fizeram em parceria com algumas professoras, com que essa cultura fosse trazida para dentro da escola**” (Shirley).

“Mesmo não me agradando muito, eu vou. Para encontrar outras pessoas para ver a qualidade do que a secretaria vem fazendo, encontrar com pessoas de fora ou ver se só aproveita quem está ali no meio: “- Olha, dá uma ‘palestrazinha’.” Eu vou muitas vezes até para isso. Até para respirar um ar diferente do ar da escola”.

“(…) Às vezes os cursos são realmente dados em lugares mais distantes... Já foram dados vários cursos de matemática maravilhosos. Eu fui uma vez lá na UFF, muito bom! Então, o objetivo, o produto final, muitas vezes você não colhe para o aluno, acho que não colhe. Colhe muito individualmente, por exemplo: se eu fizer um curso..”

“Poxa! Então, eu vejo assim, ela⁷⁴ incentiva, ela permite que um professor vá, mas um retorno disso muitas vezes não vem, o único curso que eu percebi um retorno, foi um curso longo e se não me falha a memória foi feito fora do horário, foi o “Acordo da cultura”. Nele, nós ganhamos muito material, até hoje, no final do ano, é feito o **trabalho do Beleza Negra**”.

“Porque eu penso assim, Mariza, o *Margarida* se sacrifica quando a colega diz : “- Vai sim, nós ficamos com a turma.”

“Fica uma “pinoia”! Porque dizer que dá aula em duas turmas, em três turmas ao mesmo tempo, não vem com essa história que não dá! A escola se sacrifica para o colega fazer o curso, então, ele faz aquele curso e depois não tem retorno nenhum” (Sofia).

Notemos que ao relatarem maneiras de olharem/avaliarem as suas participações nos cursos de formação continuada, as professoras questionam ao mesmo tempo, ainda que de maneiras distintas, o sentido do termo “continuada”. Afinal, qual sentido tem para as professoras e para a escola a apreensão de cursos que não se desdobram em propostas coletivas de trabalho? Quem são os/as profissionais que ministram tais cursos? Os/as professores/as continuam apenas ouvindo as palestras, ou, de fato, como anunciam múltiplos documentos instituídos (inclusive, destacados no início da revisão de literatura dessa dissertação) estão sendo protagonistas de sua formação ao (re) discutirem suas práticas formativas? Nem apenas isso, nem tão só, aquilo.

Esses três relatos nos colocam a (re) pensar o entendimento de uma formação continuada, que antes de ser adquirida enquanto produto precisa ser concebida enquanto processo. Processo individual, mas, também coletivo quando chama atenção *Sofia* sobre a necessidade da partilha dos conhecimentos com a escola e ainda ao demonstrar *Maria* o sentido do curso ser entendido como um “pontapé”, e não uma finalidade, já que não “nutre todas as necessidades” da escola. Pontapé que reafirma ainda, o sentido de uma formação que está se (re) construindo, ela continua... Continua na escola, na partilha com os demais profissionais, com os alunos, enfim, consigo mesmo, com a vida...

É também sobre essa busca de sentidos das aprendizagens nos cursos de formação, que fala o relato de *Shirley*, ao questionar um curso de informática sem computador. Muito mais do que um exemplo (aparentemente) isolado, *Shirley* demonstra um incomodo que também é coletivo, já que uma das grandes lutas da comunidade escolar do *Margarida* é que o

⁷⁴ *Sofia* refere-se à direção e equipe pedagógica do *Margarida* ao utilizar o pronome “ela”.

laboratório de informática seja, de fato, utilizado pelos alunos, para que a aquisição das máquinas não seja apenas em acato a algo instituído pela prefeitura Gonçalense, permanecendo empoeiradas, ou apenas para o uso administrativo, o acesso é, sobretudo, concebido por essas professoras enquanto um direito dos *sujeitos praticantes* da escola.

Também por isso, é que eu pergunto junto com *Shirley*: como tornar essa ferramenta tecnológica como mais uma possibilidade de busca, pesquisa e aprendizagem para o aluno, se o contato da professora com esse computador for apenas teórico, no plano discursivo da propaganda de suas vantagens? O relato de *Shirley* trouxe consigo a inevitável lembrança da curiosa palestra de Dewey assistida e destacada por Nóvoa (2007), na qual aquele comentava acerca de uma escola em Chicago, onde vários exercícios de natação eram ensinados sem nunca terem os alunos entrado na água. Quando questionado a um dos alunos o que aconteceu quando enfim lançou-se n'água, a resposta foi imediata: “afundei-me”.

Ao relatar essa cena, Nóvoa (2007) chama atenção ao esvaziamento de sentido dos cursos de formação para aquele que se forma, muitas vezes “praticados” fora da água (que aqui representa metaforicamente a escola, mas também a docência), já que:

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o ‘mercado da formação’ e que alimenta um sentimento de ‘desactualização’ dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2007, p. 9).

Em busca de um diálogo dessa colocação de Nóvoa (2007) com o contexto brasileiro, deparo-me com um estudo realizado por Gatti (2009), acerca dos programas de formação continuada, sob o qual conclui, mesmo apesar da diversidade de casos específicos espalhados por todo o país, que os/as professores/as tendem a valorizar as iniciativas de formação continuada, todavia, destacam inúmeras críticas, quando estas desconsideram a viabilidade de se articularem à prática docente.

- a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola;
- os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;
- os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;
- os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldades de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;
- mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa;

- a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;
- falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito à formação continuada (p. 221).

Tais considerações dos/as professores/as de várias localidades do Brasil mencionadas no estudo de Gatti (2009), junto às quais incluo os relatos das professoras *Shirley* e *Sofia*, nos sinalizam não apenas pontos dos cursos que necessitam serem revistos, mas, concepções de formação continuada que ainda permanecem em desencontro com a prática docente.

Diante desse cenário, penso que necessitamos polemizar a busca de sentidos para si mesmo, ou seja, para aquele que se forma e é também nesse aspecto que percebo a relevância do trabalho biográfico enquanto uma possibilidade de entendimento da formação como uma “procura de uma arte de viver” tomando de empréstimo as palavras de Josso (2004).

É sobre essa procura de um *saber-viver* que Josso (2004) destaca a *busca de sentidos* como um dos principais aspectos a se considerar sob o processo formativo, já que segundo a autora: “formar-se nessa busca implica, pois, um comprometimento tanto no plano reflexivo como nas práticas individuais ou coletivas” (p. 101). Nesse sentido, a abordagem das histórias de vida e formação se configura enquanto uma (dentre outras) oportunidades do *sujeito aprendente* mergulhar conscientemente nos quatro grandes eixos⁷⁵ que alicerçam a formação da sua existencialidade.

Percebemos diante disso, que embora os relatos das professoras *Sofia* e *Shirley* se iniciem com uma estreita relação entre o que é demonstrado nos cursos de formação continuada e o seu reflexo direto na prática docente, as dobras de suas narrativas desocultam outras reflexões que articulam suas dificuldades aos desafios que se colocam em seu percurso formativo e que se tornam, portanto, possibilidades de mudança ao serem (com)partilhados entre seus pares. Nesse sentido, é que Josso (2004) nos ajuda a entender que a *busca de si* é inseparável de uma relação com outrem, o que fica perceptível nas narrativas ao questionarem, as professoras, sobre o retorno das aprendizagens para a escola mediante a construção de redes de fortalecimento docente.

Ao utilizar a metáfora dos nós dos marinheiros, Josso (2006) enfatiza ainda o processo de formação através da complexidade da ligação, já que tais nós reúnem cordas e fios que se

⁷⁵ Ao mencionar os quatro grandes eixos, Josso (2004) refere-se as quatro buscas principais, que segundo ela atravessam as narrativas de vida. São elas: *a busca de felicidade*, que se dá entre a procura e a escolha de formas que manifestem uma definição pessoal de felicidade; *a busca de si e de nós*, atrelada ao aprofundamento do conhecimento de si sempre interligado em sua relação com o outro; *a busca de conhecimentos ou busca do real*, relacionada a sede de saberes seja no contexto universitário, entre as pessoas, ou no acesso a cultura e *a busca de sentido*, que mencionei no parágrafo anterior.

entrelaçam uns aos outros, bem como o próprio ser humano ligado e religado aos seus pares, que nos conduzem nos dizeres da mesma autora a reflexão do ser de ação:

O ser de ação é, sem dúvida, a dimensão de nosso ser-no-mundo que permite 'ver' com mais evidência as formas dos laços que ele estabelece. A inscrição necessariamente material da ação mostra com evidência que a ação só é pensável na interação social, quer seja por meio de outras pessoas implicadas pela ação em si-mesma, quer seja pela mobilização de meios técnicos, objetos e materiais diversos, quer seja nos laços criados consigo mesmo para mobilizar os recursos internos, a energia, a coragem e a vontade (JOSSO, 2006, s/p).

Isso implica considerarmos que as narrativas das professoras trazem consigo não apenas a importância da construção de elos com os/as demais professores/as, mas, possivelmente uma conscientização da partilha que mobiliza suas ações no cotidiano da escola.

Outrossim, insisto que desconsiderar aquilo que perpassa pelo *subterrâneo* (CERTEAU, 2009) é continuar reduzindo a concepção de formação continuada enquanto a aquisição passiva de pacotes de consumo através de inúmeros cursos de especialização e aperfeiçoamento atrelados a maneiras de moldar não apenas aquilo que é ensinado, mas, como é ensinado. Então, pergunto novamente: seria a realidade algo tão simples e previsível sobre os efeitos dos cursos de formação continuada? Penso junto com as professoras, que não. Perguntas ditas assim, ou de outra maneira, tentam explicitar o meu sentimento de que não existe uma relação mecânica, assimétrica em se tratando de formação humana. Também por isso, os cursos de formação continuada não se limitam apenas a desconexão entre o discurso e a prática pedagógica, também essa seria uma visão equivocada e homogênea, por desconsiderar os usos feitos desses cursos no cotidiano escolar, bem como a percepção, a busca de sentidos que tem para cada *sujeito aprendente*, como vimos com Josso (2004). Esse me parece um dos pontos nevrálgicos dessa discussão, ou seja, a mudança de foco nos cursos e suas propostas para a apreensão de sentidos pelas professoras, o que as não isenta da crítica aos cursos, mas tão pouco se limitam a ela.

Por esse motivo, importa não perdermos o fio condutor das narrativas docentes buscando com elas estabelecermos conexões, a fim de perceber como tem sido construídos vínculos entre o instituído e instituinte dentro da escola. É nessa direção que me ponho a (re) pensar junto aos relatos de *Sofia* e *Shirley* sobre a possibilidade de criação e os diferentes usos das professoras no cotidiano escolar (também) a partir dos cursos oferecidos pela Prefeitura de São Gonçalo. Refiro-me especificamente, a menção das professoras a uma experiência de partilha e mobilização coletiva no *Margarida*: o projeto Beleza Negra.

O Beleza Negra foi construído pela equipe docente do *Margarida* mediante a participação de algumas professoras em um curso de formação continuada realizado no ano de 2006: “A cor da cultura”. Elaborado a partir de um projeto que conta com a parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), a TV Globo e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o curso teve como objetivo “capacitar os/as professores/as” quanto à obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar, em acato à Lei nº 10.639/03.

Entretanto, ao ser convidada para participar da semana do Beleza Negra pude perceber, o que há meses atrás me relaram as professoras ao longo das entrevistas: o movimento e envolvimento coletivo na construção e realização dessa prática, que já tem se desenvolvido há 5 anos no *Margarida*. Sobre aquela manhã registrei:

Após uma semana intensa de trabalhos desenvolvidos individualmente em suas turmas, tais como: pinturas em tela, pesquisas sobre comidas típicas, artesanato, contação de histórias e produção escrita a partir de contos da literatura africana, o desfile do Beleza Negra reuniu alunos, professoras e comunidade.

A expectativa das crianças, os cochichos entre as professoras, a maneira como se preparavam para aquele momento fizeram desse dia, um grande acontecimento na escola. O calendário não datava 13, o mês tão pouco era maio, cartazes vermelhos e de neve não haviam, **a Beleza era o evento, em pleno dezembro...**

Imersa naquele cenário de imagens e sons africanos, mirei em uma cena:

“- Tia, eu queria ser bonita, queria ser negra. Eu posso desfilar?”

Em conversa com a diretora após o término do evento, contou-me assim:

“- Mariza, não adiantaria chegar nessa escola com um projeto pronto, **foi preciso cativar a pessoa** antes de cativar o professor, **elas precisaram se envolver...**

O preconceito também está dentro de nós, adultos, professores... Quando um aluno branco me pergunta se pode participar, eu digo que sim, mas também essa foi uma construção em mim, em nós. Fomos aprendendo que o preconceito pode existir em muitos sentidos e se naquele momento, eu o nego de participar, nego todo o sentido do que estamos construindo juntos...”

(Livro da vida, dezembro, 06/ 2011)



Fotografia 3 – *Beleza Negra* nos anos de 2008 e 2011

Muitas são as questões que essa prática suscita, especialmente acerca do trabalho com diversidade e relações sociais na escola, entretanto, ao contar essa experiência tenho como intuito discutir as potencialidades coletivas da partilha de aprendizados e, sobretudo, a conscientização de também as professoras estarem em construção, também nós adultos estamos aprendendo, não somos, estamos sendo. Penso ser esse aprendizado que resgata o sentido de uma formação continuada que parte, sobretudo, das necessidades e sentidos atribuídos pelas pessoas/profissionais, mas também, de mobilizações coletivas, sobre as quais Nóvoa (2007) anunciara anteriormente.

Apesar de o *Beleza Negra* ter surgido através de um “pontapé” inicial, utilizando os dizeres de *Maria* referindo-se aos cursos de formação continuada, ele se (re)constrói a cada ano, sem com isso se resumir a reprodução das palestras, ou se findar nas discussões teóricas propostas pelo curso. Penso, desse modo, que os trabalhos individuais, também discutidos coletivamente, denunciam movimentos instituintes na escola pública que, distantes de soluções instantâneas, são fruto de ações críticas e inovadoras, construídas e reconstruídas de movimentos. Movimentos de conscientização, mobilização coletiva, mas também de criação de PPPs no chão da escola, que nos fazem escutar Linhares (2010) ao afirmar que a elaboração dos PPPs, em contraposição à ideia de reprodução mirando vantagens orçamentais

proposta por algumas empresas, “desenvolvem processos em que vão cartografando os caminhos de criação da escola, ricos em impasses e possibilidades para expandi-la, enquanto professores, educadores, dirigentes e estudantes vão se construindo, humana e profissionalmente” (p. 21).

É nessa direção que a leitura de Certeau (2009) nos estimula, em diálogo com Linhares (2010), a atentarmos aos discursos unilaterais sobre formação docente, já que através das *ocasiões*, os *consumidores*, nesse caso as professoras, inventam e reinventam seu cotidiano com *artes de fazer*, que lhes são próprias, deslocando a atenção do consumo, até então supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima.

Ao retornamos ainda, a crítica de Nóvoa (2007) quanto ao esvaziamento dos cursos de formação, longes do contexto escolar (oceano em que mergulhamos diariamente), o autor alerta ao mesmo tempo quanto à urgência de um desenvolvimento profissional construído em seus “passos concretos”, o que requer a construção de redes de partilhas de experiências, que a meu ver, se aproximam do trabalho desenvolvido através do Beleza Negra, quando esses/as professores/as criam coletivamente maneiras outras de produzirem conhecimentos para além do prescrito nos documentos instituídos, nesse caso através da Lei nº 10.639/03.

Essa tomada de lugar salientada por Nóvoa (2007) não se demonstra, a meu ver, apenas na recusa em participar dos cursos de formação continuada, mas, sobretudo, na tomada desse espaço também como nosso, para “ver a qualidade do que a secretaria tem proposto” como bem ressalva *Sofia*, ao mesmo tempo em que questiona as lacunas e sentidos de tais propostas. Com essa professora, aprendo que para defender os movimentos instituintes das escolas públicas, é preciso ao mesmo tempo mergulhar no instituído, dele ter domínio, consciência, para também a partir daí propor trabalhos de enfrentamentos coletivos que possam efetivamente contribuir para o cotidiano das escolas.

Ao rediscutirmos os sentidos e apropriações das aprendizagens docentes no cotidiano das escolas, buscamos um retorno ainda do próprio sentido da educação permanente, que segundo Nóvoa (2007), inicia-se como um *direito* da pessoa; transforma-se numa *necessidade* e agora, acaba por se tornar uma *obrigação* através do consumismo de cursos distantes da construção de práticas de formação alicerçadas em redes de trabalho coletivo. Trabalho construído pelo mesmo retorno/partilha com a escola, que também *Sofia* não parece abrir mão.

Mergulhando mais a fundo nessa questão, novamente é a professora *Sofia* que recorre à ideia de uma formação continuada enquanto direito, que muitas vezes tem sido negligenciado:

“Eu não consigo sair, fazer o curso e não ter o compromisso com os alunos. Então, eu quero saber quem ficará ou não com os alunos. Porque nós temos posturas e posturas na escola, há colegas na escola que tem esse poder todo que o cargo possui e dizem assim:

“- A professora não veio porque foi ao curso, porque está doente, despensa a turma avisa lá no portão, vai, vai!”

Existem outros colegas que vão se desdobrar e que vão ficar com a turma. A criança não vai perder aquele dia de aula. Pode até ser uma aula de qualidade superior ou não. Sem aula não fica.

Então eu tenho essa dificuldade de sair para esses cursos. Não posso dizer que a direção se negue sobre isso, e então, eu não sei como se raciocina isso, porque jogam isso muito nas “costas do professor.”

Tem cursos que duram um semestre, são semanais, às vezes, uma hora, uma tarde, uma manhã inteira.

Como é que um diretor pode liberar um professor, toda semana, um dia de aula? Eles propuseram e eu acho até legal, um acréscimo de 3% do salário para cada 120 horas que você fizer anualmente de curso. Então, tem colegas que correm muito atrás dos cursos por causa desse acréscimo. Mas, também há colegas que vão atrás do curso quererem aprender mesmo. Mas, quando a SEMED propõe cursos desse tipo? Dentro do horário de trabalho!”

A esse respeito, complementa a professora *Maria* em nosso segundo encontro para entrevista:

“As pessoas falam que o professor precisa se capacitar, mas muitas vezes ele não tem o dinheiro suficiente para que isso ocorra. Seja através de um curso, seja através de uma especialização, de um mestrado.

Então, mencionam que existem as universidades públicas. Existem sim, porém e o todo o material que é gasto? A questão do horário?

Muitas vezes as pessoas necessitam migrar para uma universidade particular para fazer uma especialização um mestrado, um doutorado. Porém, o ônus é muito grande e o seu salário não é compatível. **Então, existe o desejo, a vontade, mas existe uma realidade.**

Por exemplo, no momento, eu quero fazer um curso de idiomas. Tem o centro de idiomas? Tem, mas de repente não dá o horário para mim e não fica viável.

Então, talvez seja um sonho, mas digamos assim: “um kit de instrução”, ou “vales instruções”, em que você recebesse uma porcentagem e pudesse investir na sua formação, seja comprando livros, seja indo a cinemas, teatros, porque o professor não pode se fechar só em sala de aula. E você pode pensar: “Uma peça de teatro, o que tem a ver isso?”

Tem muita coisa, entendeu? Então, cinema sim, teatro sim.

(...) Na verdade, como eu falei professor e ser humano caminham juntos. Então, você tendo acesso a mais elementos, terá um retorno para você enquanto pessoa e profissional e você vai ampliar os horizontes da sua turma porque você terá seus horizontes ampliados”.

Podemos perceber que a participação nos cursos de formação continuada, agora, incluindo os cursos de mestrado e doutorado, aparece nas narrativas de *Sofia* e *Maria* como um direito que tem sido negligenciado na medida em que seus relatos se desdobram para outras questões enoveladas a sua participação (ou falta dela), seja através de horários incompatíveis, como nos sinaliza *Maria*, ou mesmo ao ser entendida enquanto um “descompromisso” do/a professor/a por deixar os seus alunos sem aula. Afinal, “como é que um diretor pode liberar um professor, toda semana, um dia de aula?” nos pergunta *Sofia*, parecendo nos alertar do que isso significa para o dia a dia da escola. “Porque dizer que dá aula em duas turmas, em três turmas ao mesmo tempo, não vem com essa história que não dá!”

Valoriza *Sofia* práticas solidárias entre as professoras e direção em incentivo à participação nos cursos? Sim, mas não é só isso. *Sofia* nos convida a repensar

simultaneamente nas condições em que os cursos vêm sendo oferecidos, nas possibilidades de que estes contribuam, sem com isso trazer outros problemas para a escola: a exemplo da falta de aulas, junção de três turmas com apenas um/a professor/a, dentre outras.

Seguindo, então, a sua dica *Sofia*, voltemos ao instituído para *com ele* vasculhar o que tem sido proposto/discutido atualmente quanto ao “padrão de qualidade dos cursos de formação de professores/as”, através do item J, produzido pela CONAE de 2010, no eixo IV - Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação:

Que seja garantida a redução em 50% da jornada de trabalho aos/às trabalhadores/as em educação, cursando especialização, e liberação de 100% da jornada de trabalho ou licença automática e remunerada, com a manutenção integral dos salários, aos/às profissionais do magistério que estiverem cursando ou ingressarem em programas de mestrado e doutorado (p. 85).

Vejamos agora como essa questão aparece no projeto que a CONAE 2010 ajuda a construir, refiro-me ao documento do PNE 2011-2020:

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
Estratégia: 16.5) Prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu* (p. 18).

Tais documentos reafirmam o que junto a eles não podemos esquecer: “existe um desejo, uma vontade, mas existe uma realidade.” como *Maria* nos convoca a debater. Nesse sentido, falam as professoras de algo maior e mais denso que a avaliação de um curso enquanto coerente ou não com a prática docente, de uma resistência esvaziada de sentidos, um “não querer”, ao nos alertar acerca da complexidade que envolve hoje a sua participação. Participação esta, que também não segue apenas uma lógica, já que indo além do interesse pela partilha de conhecimentos com a escola, também busca o acréscimo de um salário no município de São Gonçalo, que faça valer o que institui a lei através dos documentos supracitados, muito distantes ainda, como vimos anteriormente, de uma remuneração compatível com as múltiplas demandas que a escola tem assumido, dada a *intensificação do trabalho docente* (OLIVEIRA, D., 2004, 2008).

Dito isso, *Maria*, por sua vez, adensa essa discussão ao demonstrar o entendimento da formação continuada enquanto algo diretamente ligado ao acesso à cultura, no sentido de ampliar o seu repertório pessoal e profissional. Traz à tona o paradoxo de um discurso contemporâneo que, como vimos com Nóvoa (2007) traz consigo a concepção de uma

formação aliada a uma constante desatualização docente, ao mesmo tempo em que a realidade muitas vezes impossibilita a participação efetiva dos/as professores/as.

Maria e Sofia nos alertam com suas narrativas sobre a necessidade de políticas públicas que lhes garantam um tempo de estudo que lhes tem sido roubado e que tanto lhes são simultaneamente exigidos. Políticas públicas que, engajadas na efetiva melhoria do ensino, invistam no fortalecimento das escolas e nos seres humanos que nelas habitam. Para tanto, corroboro com Kramer (1994) em sua defesa/aposta no diálogo entre as pessoas e os textos, se assim buscamos, de fato, reafirmarmos uma formação continuada que concebe os seus sujeitos enquanto autores de suas práticas. Nesse sentido, destaca a autora, ser de crucial importância:

(...) expandir o raio de compreensão e de ação de uma política pública comprometida com o acesso de todos a leitura-escrita, percebendo que o pano de fundo da prática pedagógica e da formação de professores se coloca na dimensão cultural, exatamente naquele processo onde homens e mulheres, adultos e crianças não só estão imersos mas também são sujeitos da cultura. Nesse sentido, além de buscar formas de intervenção que considerem cada etapa da formação de professores como prática pedagógica viva e efetiva em que os *diálogos se fiam, desfiam e desafiam*, é preciso pensar, formular e implementar medidas sérias relativas ao acervo científico, histórico, literário e artístico (p. 191).

E não é sobre isso que *Maria* nos chama atenção? Ora, se assim defendemos uma formação que se constrói ao longo da vida, se buscamos ampliar o repertório de estudo, criticidade sobre uma realidade complexa, como negarmos simultaneamente o direito desses/as professores/as, também em formação, ao acesso de acervos culturais que anunciam como fundamentais ao processo de aprendizagem discente? É exatamente a esse mundo “esquecido” da literatura, da cultura e da arte, que esconde segundo Kramer (1994) a beleza e a alegria da língua escrita, que “emanam tantos sujeitos que, como nós professores, se tentou emudecer” (p. 151).

Nesse sentido, antes de estimular os nossos alunos a leitura e escrita, faz-se necessário que essa relação com a língua e as diferentes expressões artísticas não apenas estejam disponíveis, mas, ganhem sentido para os/as professores/as ao resgatarem para si a ideia de leitura-escrita enquanto um *sonho e a uma arma* (KRAMER, 1994), de enfrentamento político a uma sociedade competitiva e desigual como a nossa.

Por fim, destaco que os relatos de *Maria, Sofia e Shirley* nos possibilitam, sobretudo, refletir sobre a importância da busca de sentidos para cada sujeito em formação, ou para o grupo de professores/as a quem se destina, colocando em jogo uma visão simplista que dicotomiza as propostas do Estado para formação continuada em boas, ou más, ao conceber os/as professores/as apenas como vítimas de uma estratégia para atender a crescente demanda

de melhor qualificação profissional. O mesmo ocorre com discursos unilaterais que tendem a apontar o déficit na formação de professores/as como uma das prováveis hipóteses da má qualidade de ensino, sem que se discutam as reais condições de participação das propostas, de que tipo e de quem parte essa concepção de formação que estamos a debater. Permanecer com essa visão simplificadora de formação continuada significa de novo limitar o nosso olhar, trabalhar apenas com o que se mostra na superfície, no visível, ou pelo menos, o que foi construído como tal.

4.4.2 O cotidiano enquanto espaço-tempo formativo

Ao longo das entrevistas realizadas, foi notória a recorrência das professoras aos episódios cotidianos para enfatizarem dilemas e desafios da profissão docente. Para além de afirmações objetivas, tais episódios foram preponderantes na construção dessa temática em virtude de sua abertura a múltiplas interpretações, são eles prechos de problematizações acerca da criação de conhecimentos no cotidiano da escola.

Nessa direção, ratifico que as situações nos permitem repensar práticas docentes como potenciais da realidade, nelas inscritas, ao mesmo tempo em que inter cruzam dimensões pessoais e profissionais da formação docente. Dito isso, considero que as situações concretas em diálogo com outros relatos ao longo das entrevistas suscitam discussões político-epistêmicas, especialmente acerca do paradoxo entre a autonomia de nossas escolas públicas e as condições de trabalho docente complexificando a sua compreensão em seus micro e macroelementos, indissociáveis uns dos outros.

Por hora, iniciemos a abordagem dessa temática, a partir de uma situação compartilhada pela professora *Shirley* ao sublinhar a fecundidade do movimento coletivo da escola pública, conquanto tenha permanecido muitos anos atuando como professora no ensino privado. Assim relata-nos:

“Eu não sinto saudade da escola particular. Não deu para sentir saudade. A equipe da escola pública é uma equipe que ‘chega’ junto, soma com você e que te apoia em relação ao aluno. Se o aluno dá problema, tem uma orientadora que ‘tira’, que conversa e na escola particular você não tem esse apoio, porque você nunca tem razão. Nunca tem, o aluno, “o cliente”, paga pelo ensino e tem razão sempre”.

“Aconteceu um fato com uma amiga minha na escola particular que me deixou mais entristecida de não continuar. Uma professora que trabalhou anos junto comigo... A menina escondeu uma agenda e começou a procurá-la ‘- Cadê a agenda da coleguinha?’”

“A menina procurou, procurou, procurou e não achou. A professora ‘segurou’ a turma e então, descobriu que ela [a menina] estava sentada em cima da agenda. A professora então brigou dizendo assim:

‘- Por que você fez isso? Escondendo a agenda da colega, que coisa feia! E todo mundo aqui procurando... Isso não se faz!’

No dia seguinte, ela estava dando aula quando chegou uma senhora que ela não conhecia... Bateu na porta e entrou.

‘- Ih, é a moça da polícia...’. Disse a menina.

‘-Quem? A moça da polícia?’. Perguntou a professora

‘Ah, agora que a menina falou eu terei que me identificar, porque eu ia entrar na sua sala como estagiária. Eu sou do Conselho Tutelar e vim assistir à aula da senhora porque ontem a mãe dela saiu com ela daqui direto para o Conselho Tutelar.’

E ela passou pela direção da escola, entrou na sala de aula, sem que a professora sequer soubesse para se ‘defender’ (...) Aquilo foi a gota d’água, Mariza! A minha colega passou mal e as crianças foram suas testemunhas. Ela [a professora] disse assim:

‘-Então, vocês vão contar o que aconteceu aqui ontem.’

Então, cada um ia falando... Isso, eu achei o fim... “

Essa situação, dentre outras, relatadas por *Shirley* não me parece isolada de algumas discussões trazidas por *Sofia*. Também por isso, enquanto respiramos um pouco junto ao desfecho dessa primeira história, sem a ânsia de explicações prévias sobre ela, vejamos como esta se intercrucza a alguns relatos de *Sofia* ao mencionar a sua percepção do grupo de professores/as no *Margarida* e o que considera como função primordial do servidor público. Assim nos conta:

“O grupo tem oportunidade de tomar decisões juntas, sim, mas nem sempre quer. (...) Você já percebeu umas caras e bocas que depois tenho que fazer, tenho que me conter, porque, as vezes, eu não espero nem de determinados colegas certas posturas. O grupo não é totalmente coeso em uma diretriz única, em um pensamento único, não é!”

“Aquela folhinha que a direção deu⁷⁶, dizendo que nós vamos precisar determinar alguns dias de vídeo e tudo mais foi até por conta disso. Há aquelas que nunca usam e eu vou te dizer que eu sou uma delas, porque, às vezes, fico tão preocupada com o conteúdo que não vejo que posso, não me permito substituir um conteúdo por um filme, desenho. Então, eu fico muito naquilo, mas tem aquelas colegas que religiosamente faça sol ou faça chuva..”

“-Quinta feira é o meu dia, não abro mão para ninguém do meu vídeo.”

“E se você pedir para a colega é um problema. Nessas coisas que você percebe que há uma fragmentação naquilo que deveria ser uma proposta única da escola. Porque eu entendo a escola pública como uma escola que é para todos.”

“O servidor público, eu sou servidora pública, não pode ter aquilo como posse. Se me ‘jogarem’ para outra sala, eu vou, se trocarem o armário para usar outro, eu uso. Esses apegos que existem não deveriam ser permitidos. Às vezes, eu vejo a direção deixando algumas coisas “correrem” e nem falo nada, porque acho que tem tanta coisa na cabeça de um diretor, mas são coisas que não deveriam ser permitidas.”

Imersos nesses dois relatos que falam de maneiras singulares acerca da fragmentação do trabalho docente e, por conseguinte, da importância da construção de um trabalho coletivo no cotidiano da escola, retornemos à primeira cena relatada, mas não sem antes abrir um parêntese para considerar que com ela não visamos uma supervalorização das escolas públicas em

⁷⁶ *Sofia* refere-se a um quadro com horários, separados por turmas, para utilização do equipamento de vídeo. Tal quadro foi disponibilizado aos/as professores/as durante uma reunião pedagógica realizada em fevereiro de 2011 para definir as turmas que os/as professores/as lecionariam naquele ano.

detrimento das particulares, ainda que as defenda enquanto um direito constitucional, nem tão pouco questionar a procedência da denúncia feita ao Conselho Tutelar, bem como do trabalho por ele desenvolvido. O que me intriga aqui perpassa, sobretudo, pelo questionamento de como vem se construindo a ideia de uma autonomia docente e no que isso se relaciona com as tensões vividas pelos/as professores/as no cotidiano escolar.

Mas, falávamos da amiga de *Shirley*, parênteses fechado, voltemos à espreita de sua sala de aula para juntos abriremos a porta que a manteve isolada nessa primeira situação, a fim de ampliarmos as tensões nela enredadas. Junto com *Shirley* pensei: como pôde aquela professora ser surpreendida em seu local de trabalho, sem que antes a “escola” tenha sequer alertado sobre a presença de uma “estagiária” em sua aula? Como lidar (individualmente?) com essa situação acompanhada apenas de seus alunos? O que dizer/decidir naquela fração de segundos?

Ao reafirmar a importância de uma equipe pedagógica que trabalhe junto com os/as professores/as nos enfrentamentos de situações cotidianas, *Shirley* e *Sofia*, cada uma em sua maneira de narrar, nos dão pistas da importância do fortalecimento coletivo para a construção da autonomia docente.

Percebemos que *Sofia*, no entanto, enfatiza os conflitos e dificuldades do trabalho em grupo ao mesmo tempo em que questiona o papel do servidor público, denunciando uma fragmentação de trabalho “naquilo que deveria ser uma proposta única da escola”. Mas, o que, de fato, entendemos e praticamos como autonomia docente? E mais: no que essa ideia de autonomia se relaciona com a escola pública? Questionei.

Encontro em Contreras (2002) alguns diálogos profícuos as essas inquietações, especialmente em seu livro intitulado “A autonomia de professores” por nele defender que o conceito de autonomia não se restringe ao encontro de uma definição simplista, mas, ao contrário, se constitui enquanto um processo que mistura os aspectos pessoais com os de relacionamento, ou seja, transita entre os compromissos profissionais através do modo como se atua profissionalmente e as relações sociais em que estão inseridos.

Segundo Contreras (2002) a autonomia tem se vinculado muitas vezes com a obrigação moral e sua conjugação com o imediatismo e a complexidade da vida em sala de aula, assim:

Ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação em sua de aula. O docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades. Esse fato indica tanto a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral

autônomo, como a impossibilidade, em muitas ocasiões, de um tempo para meditar ou para consultar e compartilhar responsabilidades (p. 195-196).

Contudo, é o próprio autor que nos alerta ser esta uma perspectiva que tende a reduzir o significado da autonomia profissional, se a considerarmos enquanto um requisito prévio à ação, ou ainda que ela isente os/as professores/as de clarificar/prestar contas de suas decisões aos demais setores de ensino.

O autor assevera que a interpretação da autonomia, junto ao contexto das políticas gerais que a promove, implica problematizar a “imitação” do mundo empresarial, em que os/as professores/as seriam apenas “funcionários/as” habituados/as ao cumprimento de normas instituídas sem com isso questionarem-se sobre a diferença que o seu trabalho (conjunto) pode fazer para a escola. A solução para essa empasse? A ideia da passagem do professor corporativo e “funcionário” para o *professor competitivo*⁷⁷, oriunda do mundo empresarial, tem se colocado como uma possível “solução” para essa suposta “síndrome do funcionário”. Acontece que, é justamente sobre esse ponto nodal que Contreras (2002) argumenta ser agravamento e não solução do problema, considerando que a maior capacidade de decisão aos docentes assentasse junto a um contexto de maior controle burocrático, mas, principalmente que esses estímulos aos/as professores/as circunscrevem-se em uma ótica e ética empresarial (competitividade, rendimento, produtividade, lucro e perda) destoante dos valores educacionais.

Penso também ser sobre isso que nos convoca a repensarmos *Sofia* ao questionar os sentidos do servidor público, quando este toma a sua sala de aula, ou o seu próprio trabalho enquanto “posse” individual. Ao polemizar as decisões individuais em contraste com a necessidade de decisão conjunta, a professora *Sofia* chama atenção à possibilidade de uma autonomia construída pelo encontro, sem com isso desconsiderar que o exercício da profissão docente “é um exercício público, que não pode responder ao exclusivo desejo ou definição construídos sobre as pretensões educativas dos profissionais, à margem da comunidade e seus interesses e valores.” (CONTRERAS, 2002, p. 200)

Ao acentuar a conscientização do seu compromisso enquanto servidora pública, a professora *Sofia* nos conduz para uma discussão sobre o *ethos* de trabalho, intimamente imbricado a uma visão da profissão docente em sua ligação ética com a educação. Uma ética que segundo Kramer (1994) se mostra fundamental na compreensão das relações estabelecidas na escola, já que “tecendo-se nos confrontos e se desenhando a partir da

⁷⁷ Ao trazer a ideia de do *professor competitivo* Contreras (2002) atina-se a atribuição do êxito profissional do/a professor/a aos seus resultados individuais, assim, todos estão em um mesmo patamar, “iguais para competir”.

diversidade da vida comum, não abdica de si mesma.” (p.171). Daí advém a defesa da autora em *viver-se uma ética* dada à impossibilidade desta ser apreendida em uma disciplina como “moral e cívica”, já que não sendo uma decisão isolada, se reconstrói através de um movimento coletivo que discute critérios ao mesmo tempo em que cria possibilidades de ação.

Muito além de uma questão individual resumida na capacidade de escolha e “resolução” dos problemas de modo solitário, percebemos que a autonomia profissional e pessoal conjuga-se junto a um processo democrático da educação como nos instiga a pensar Contreras (2002) e *Sofia*. Destarte, se assim corroboro com Contreras (2002) no entendimento da autonomia docente enquanto um processo coletivo e não um conceito engessado, se junto com *Sofia* aprendo a relacioná-la à ideia da profissão enquanto um exercício público cabe, por fim perguntar: seria essa “proposta única da escola” mencionada pela professora *Sofia* um consenso de ideias? Não! Talvez seja esse outro corolário do princípio da autonomia docente que busco reafirmar aqui. Explico melhor.

Assim como muitas de nossas conversas ao longo da pesquisa me apontaram a possibilidade de entendê-las enquanto tensões (SKLIAR, 2011) que subvertem um suposto equilíbrio harmônico entre nossas vozes, *Sofia*, penso que também a nossa autonomia docente se construa através dos diferentes pontos de vista, já que não tem a ver com “o inquebrantável das convicções e com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto as inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as.” (CONTRERAS, 2002, p.211). O que me permite inferir que uma “escola que chega junto, que te apoia” nos dizeres de *Shirley*, longe de aniquilar os conflitos e contrariedades, busca agir por dentro delas, já que entendê-las significa simultaneamente entendermos a nós mesmos, afinal, “a escola” somos nós, em nossas dissonâncias, contradições e relações com os diferentes sujeitos que nela habitam.

Todavia, se as professoras polemizam as práticas individuais nos possibilitando confrontar os múltiplos sentidos que engendram a autonomia docente, são também elas que relembram, ao longo das entrevistas, situações que nos permitem refletir acerca de práticas solidárias no cotidiano da escola. Em virtude disso, tomo, nesse momento, duas situações, uma narrada pela professora *Maria* e outra pela professora *Shirley*, a fim de refletir sobre os movimentos formativos junto ao intercruzamento de dimensões pessoais e profissionais no cotidiano da escola. Iniciemos com o relato de *Maria*:

“Praticamente éramos todas novas porque a escola não era tão grande. Nós nos dávamos muito bem porque só tinha um ônibus para voltarmos, então, voltávamos todas juntas, era

uma hora e quinze minutos. Nós conversávamos, resolvíamos as coisas no ônibus, o motorista já nos conhecia... (risos)”

“Foi um aprendizado, eu aprendi a “tirar leite de pedra”, não em relação aos alunos, mas a uma escola que no início não tinha giz, tinham salas que não tinham porta, os animais entravam na escola... (...) Foi à escola que me ensinou a ser uma profissional.”

Seguimos com o segundo episódio, agora narrado por *Shirley*:

Uma mulher (eu não sabia que era a diretora), um pincel e uma lata de tinta.

(...) Maravilhosa, colocava “a mão na massa” mesmo. E então, ela falou assim:

“- Só que a turma que você vai pegar não é aqui, é no prédio anexo, é uma alfabetização.”

Meu chão abriu, Mariza, porque era o que eu não queria. Então, eu falei:

“- Uma alfabetização? Mas, eu nunca alfabetizei na minha vida” e ela disse:

“- Ah, mas não “esquenta” não. Você terá ajuda.”

(...) E eu não tive uma pessoa que “torcesse o nariz”, todas muito amigas. Chegavam com atividade e diziam:

“Olha, é por aqui.” J. fez parceria comigo na alfabetização e dizia:

“Aqui está, olha, é por aqui que temos que ir e é assim que precisamos fazer”

E então, **elas me ensinaram a alfabetizar**. (...) Quando eles leram... A primeira palavra, eu lembrei que uma aluna leu/escreveu um palavrão. Disse:

“Aqui, tia. É isso e isso.” E leu o palavrão.

Eu fiquei tão contente. E falei:

“Ué, mas está lendo. Gente... Vem aqui ver. Aqui, ela leu! (risos)

Isso foi algo que fiquei meses arrasada, achando que eu não ia conseguir. O que eu ia dizer ao final se aqueles alunos não lessem? Mas, elas... F. que era O.P. e J. preparavam a minha aula e outras professoras ajudavam... I. era secretária da escola, mas também fazia parte da equipe pedagógica na época e fizemos uma amizade.

No primeiro relato, percebemos como a professora *Maria* salienta movimentos instituintes de partilha e formação no trajeto para a escola. Se por um lado, muitas vezes a correria do dia a dia nas escolas dificulta o contato entre as professoras, por outro, *Maria* nos mostra como os tempos de transição podem se configurar em tempos diferenciados de (auto) formação. Ganha destaque, nesse primeiro relato, o que Pineau (2003) tem defendido como um “duplo tempo escondido no cotidiano” ao argumentar ser o crepúsculo, das cinco às sete horas, um tempo intermediário entre o dia e a noite, entre a hetero e (auto) formação.⁷⁸ Desse modo, o autor argumenta que os transportes coletivos oferecerem outras possibilidades de leituras e encontros inesperados, sendo tempos de transporte-transição privilegiados de

⁷⁸ Os conceitos de hetero e autoformação propostos por Pineau (2003; 2010) discuto com maior acuidade no capítulo I, p. 35.

reflexão, ainda que persistam em serem considerados como algo meramente bizarro, descartando-se com isso a sua potencialidade educativa.

No segundo episódio, a professora *Shirley* nos conta sobre o desafio do constante recomeço na profissão docente. Professora que por mais de 15 anos atuou em uma mesma série, viu-se diante de uma turma de alfabetização e junto dela a sensação de ter o seu *chão aberto*. Nessa abertura a incerteza, ao intempestivo, circunscrito na vida cotidiana, não há como prever o que, quando ou de forma será aprendido. Como poderia *Shirley* prever que um dia lecionaria na turma que mais temia, refiro-me a alfabetização? E ainda, antever que a primeira palavra lida e escrita por sua aluna seria um palavrão?

Se junto com Nóvoa (2011) depreendo a impossibilidade de existirem dois professores iguais, como então, esperar, que existam, precedidos sempre de um artigo definido, “a escola”, “o/a professor/a”, “o/a aluno/a”? E se não existem dois/duas professores/as iguais, o que dizer de nós mesmos em constante processo formativo?

Heráclito, filósofo pré-socrático, já nos falava sobre a impossibilidade de entrarmos duas vezes no mesmo rio, pois este ao correr já se (trans) formou em outro. Assim como cada aluno tece suas redes de aprendizagens de acordo com as suas subjetividades, também *Shirley* é sempre outra. Ao construir experiências únicas, diferentes das que antes vivenciara, se redescobre professora junto às demais colegas de profissão e de seus alunos, também eles lhe ensinaram a alfabetizar. Portanto, como desconsiderar que professore/as formado/as com experiências diversas, possam criar alternativas diferentes das instituídas como legítimas?

Talvez seja esse o recado de Santos, B. (2004) ao afirmar que o possível de uma realidade não é o que ela é ou deveria ser, mas o que pode ser. Confronto-me então com o possível, com o que narram *Shirley* e *Maria* como sendo possível em seu exercício docente, é a partir daí que busco mergulhar nas histórias cotidianas que me contam, apostando, sobretudo, que ao narrem suas histórias possam refletir simultaneamente sobre suas trajetórias de vida e formação.

Após relembrar o seu primeiro ano de docência, *Maria* responde algumas das perguntas por mim levantadas junto aos impasses vivenciados por *Shirley*, como se ouvisse o eco da voz do filósofo Heráclito reafirma a mudança da história a cada novo mergulho na docência. É a partir daí que retoma a ideia do aprendizado com os seus alunos, ao tecer a seguinte reflexão sobre sua trajetória:

“E agora, você falando, eu parei para pensar. Sabe quando você para pra pensar? A princípio realmente quando um aluno chega em suas mãos é uma caixinha de surpresas, você não sabe

quem é aquele aluno, você não sabe quem é aquele ser humano. E então, muitas vezes um colega diz: 'Fulano é assim, Beltrano é assim'.

Lógico que se ele tem uma história, minimamente eu vou conhecer, mas **a história não é fechada, ela não é estanque**. Então, ele teve uma história sim, mas essa história pode ser mudada porque é outro ano, é outra professora, outra metodologia, enfim...

(...) Só que certamente a Maria que eu sou hoje se dá por eu ter me formado em professora, por eu ter entrado em uma sala, por eu ter conseguido aprender com os meus alunos. Porque na verdade estamos falando muito no ato de ensinar, o que eu ensinei, mas eu aprendi muito com eles. Se eu sou um ser humano melhor, se eu sou uma profissional melhor, foi porque eu aprendi muito com eles."

Ao reportar-se sobre a possibilidade do exercício docente lhe transformar em um ser humano melhor, *Maria* retoma a impossibilidade de separação entre o *eu profissional* e o *eu pessoal*, o que também foi bastante recorrente em algumas falas da professora *Sofia* ao longo da entrevista, ao afirmar frases como: "eu não me vejo muito diferente daquilo que eu sou como pessoa, da profissional que eu tento ser", ou ainda: "Eu levo para dentro de sala de aula, Mariza, muito do que eu sou em casa". Tais relatos endossam o entendimento de que a forma como cada um vive a profissão é tão constitutiva da identidade docente quanto aquilo que ensina, já que os/as professores/as "constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores, etc." (NÓVOA, 2011, p. 33).

Unidas, ainda que por histórias diferentes que se aproximam, *Maria*, *Sofia* e *Shirley* nos convidam a (re) pensar sobre a potência de um saber fazer junto. O diálogo com os pares e alunos e a partilha de experiências são indicativos dessa questão. Considero que esse caminho nos processos de (auto) formação pode contribuir na criação de formas de solidariedade, permeadas pela cidadania e relações com o outro, que como vimos junto aos primeiros episódios também se mostram imprescindíveis para a construção de uma prática de autonomia docente.

Resgatando ainda o que já mencionara Delory-Momberger (2011) quanto à dimensão sociopolítica das histórias de vida em um contexto de ênfase à emancipação pessoal e social dos indivíduos, reafirmo a potência das narrativas de formação enquanto produtoras de um conhecimento emancipatório. Emancipatório, em virtude de sua capacidade de construir diálogos que não nos isolem em nossas salas de aula, mas nos permitam bater a porta de nossas colegas de profissão, sempre que possível, a fim de com elas dividirmos nossos limites e possibilidades, como nos convida a refletir a professora *Shirley*, ou ainda que tornem legítimos os aprendizados em nossas conversas na travessia para casa como construtivas de saberes criados e recriados nos interstícios de lugares instituídos e instituintes, visíveis e invisíveis, para com isso, de fato, compreendermos que "a história não é fechada, ela não é estanque" como nos ensina a professora *Maria*.

Em suma, considero que as professoras chamam atenção aos conhecimentos cunhados na vida cotidiana entendidos por Santos, B. (2004) como lutas emancipatórias que versam sobre o exercício do político nas dimensões do doméstico, da produção, da comunidade, da cidadania. Nesse sentido, potencializar a multiplicidade de fontes de saberes presentes na formação docente nos diferentes espaços/tempos cotidianos revela tanto a singularidade quanto a vinculação de histórias pessoais e profissionais dos educadores/as a contextos sociais e culturais apreendidos a partir de seus valores, desejos e saberes.

4.4.3 Professores/as na corda bamba: entre o instituído e o instituinte na escola

Por fim, chego ao último eixo de análise das entrevistas, embora a sua temática tenha atravessado, como pano de fundo, os eixos anteriores, considerando a sua interlocução com os objetivos da pesquisa. Para tanto, discuto, inicialmente, algumas brechas em que essa tênue relação entre o instituído e o instituinte aparece nas narrativas de formação, buscando costurá-las a partir de um relato inicial da professora *Shirley*. Paralelamente a isso, convido o/a leitor/a para uma reflexão sobre a temática, buscando com ela polemizar a ideia de um pensamento dicotômico que, a meu ver, se mostra insuficiente para a compreensão das diversas situações cotidianas relatadas ao longo das entrevistas.

Parto agora para o que nos conta a professora *Shirley* no final de sua primeira entrevista. Ao fazer um balanço reflexivo sobre o que considerou ser um dos seus maiores desafios na profissão, *Shirley*, lembra-se de sua experiência docente junto a uma turma “montada”, segundo ela, apenas por alunos com distorção entre série e idade.

“Houve um grande desafio. Foi mais ou menos há uns três anos atrás aqui na escola quando eu recebi uma turma de vinte e cinco alunos, todos completamente fora da faixa etária de série. Alunos que estavam sendo reprovados há quatro, cinco anos na mesma etapa. (...) A escola foi obrigada a acolher essa turma. Eles pegaram todos ‘os piores’: ‘os mais levados’, ‘os viciados’, ‘os sem limites’ Montaram uma turma e mandaram para cá. 4ª série. (...) Os meninos eram enormes e eu, baixa, no meio deles. Eles vinham para cima de mim com aquele jeito de falar que até ‘metia’ medo **e eu ali tentando ensinar**. Um abuso, uma falta de respeito, mas ninguém dava conta. Podia chamar quem quisesse.. Tinha um⁷⁹, ele era negro, pintou o cabelo de loiro e escreveu um “G” na cabeça.

Eles aprontavam tanto na rua que de vez em quando tinha batida de ronda escolar⁸⁰. Teve um dia que ele entrou pálido na sala.”

⁷⁹ Por solicitação da professora, o nome do aluno foi preservado após a transcrição da entrevista.

⁸⁰ A ronda escolar é um trabalho de policiamento feito especificamente no âmbito escolar. Realizada por uma viatura da Guarda Municipal composta de dois policiais militares e dois guardas que visitam sistematicamente escolas municipais e

“- Eu ‘tô’ pálido, eles vão tirar o boné.”
(Porque a primeira coisa que eles fazem é tirar o boné)

“- Eles vão tirar meu boné! Tia, pelo amor de Deus, diz que eu sou da escola.”

“- Cadê seu uniforme? Quando eu digo para vir de uniforme porque ele é uma identificação, você não me escuta.”

“- Tia, se ele perguntar que “G” é esse, vou falar que é “G” de Jesus!”

Eu olhei e disse:

“- E não diga que é meu aluno, porque “G” de Jesus não existe! (risos).”

A situação parece não dizer nada de novo, ou além do “óbvio”: uma professora, vários alunos e a tentativa diária (por vezes frustrada) de se comunicarem. Seria apenas isso? O tom dessa cena pareceu mesmo espontâneo, ao contar-me *Shirley* ria, acontece que o fazia ao mesmo tempo em que arregalava tensamente os olhos, como em poucos momentos a vi fazer durante a entrevista.

Ela (a professora) não conseguiu negar o pedido do menino para entrar em sua aula (mesmo quando não “vestido” de aluno, mesmo quando fora de seu horário), mas nem essa situação tensa a impediu de lembrá-lo sobre a importância do uso do uniforme escolar, instituído na rede municipal de São Gonçalo.⁸¹ Acolhe: teria ela outra saída? Se por um lado o Regimento Escolar do município institui o uso do uniforme, por outro o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁸² reafirma a impossibilidade de impedir que um/a aluno/a assista à aula, alertando-nos sobre o direito a educação. E o compromisso da escola não seria mesmo com a aprendizagem, independente do que o aluno veste? Mas e as normas, também devemos reafirmar a importância de cumpri-las, ou nesse caso tratamos de “adiá-las?” Deixa o seu *primeiro recado*: aproveita-se da *ocasião* no sentido certauniano, afinal em que melhor momento seria ouvida? Usufrui o instituído para criar saídas instituintes? Usa o bom senso.

Ele (o menino) reconhece na professora a possibilidade de acolhimento, ou intima a “ajudá-lo”? Mas, como livrar-se do “impossível”, um “G” bem ali, marcado em sua cabeça? Esconder-se embaixo do boné? Não, esse a ronda vai tirar! Em fração de segundos subverte a “lógica”; não cria um nome qualquer, Jesus!

estaduais, a ronda tem como objetivo prevenir e coibir qualquer ato infracional por menores e crimes quando se trata de maiores de 18 anos. Os guardas permanecem cerca de 15 a 20 minutos em cada escola visitando salas de aula e conversando com funcionários e alunos.

⁸¹ Maiores informações, vide Regimento Escolar de São Gonçalo, instituído em 2004 **Art. 49, inciso V**. Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/regimento_escolar.pdf>. Atualmente os uniformes são disponibilizados pela Prefeitura de São Gonçalo, além de serem uma condição na gratuidade em transportes coletivos, a exemplo dos ônibus.

⁸² A esse respeito, vide o documento produzido pela lei nº 8.069 do ECA instituída em 1990, Capítulo IV, “Do direito a educação, a cultura, ao esporte e ao lazer.”

Sutilmente, essa cena mistura sorriso e tensão deixando-nos brechas para pensarmos nessa tênue linha, corda bamba em que tentam se equilibrar os/as professores/as na lida entre o instituído e o instituinte na escola, ao mesmo tempo em que se (trans) formam. Mas, se algum momento após a leitura dessa cena, vocês como eu, se perguntaram qual seria o segundo recado, digo-lhes que também para mim tem sido uma incógnita, então, o que tento e (com) partilho agora é o que me permite a interpretação das narrativas, uma leitura/aposta, sempre provisória: *Shirley* não quer ser lembrada apenas por ser aquela professora que sempre “arruma um jeitinho”, “gente boa” (o que já não seria pouco, mas, insuficiente para a profissão docente). “*Não diga que foi meu aluno*, porque Jesus com “G” não existe!”. Como lhes contei, *Shirley* riu, mas, rindo deixou seu *segundo recado*: também, ou melhor, principalmente, ela ensina, não abdica de conhecimentos a serem produzidos por sua turma, aquela mesma turma, “supostamente” composta apenas pelos “piores”, se bem recordam. De novo, “óbvio”? Afinal, uma professora existe para ensinar. Ou não?!

Como já anunciado, não se trata nesse momento de isolar as narrativas, é hora, ao contrário, de chamá-las para essa conversa. Por isso, convido a essa discussão *Maria* e *Sofia*, que ao recorrem à lembrança das professoras que marcaram sua trajetória de formação, nos dão pistas para a compreensão do que entendem como sendo os objetivos do exercício docente.

Assim, lembra *Maria*:

“Eu tive uma professora que foi como Getúlio Vargas na minha vida (risos). Teve aquela fase de “ditador” e a fase “pai dos pobres”. Porque ela foi minha professora na 2ª e depois na 4ª série. (...) Dessa professora eu acabei aprendendo a não me fechar apenas em um olhar para aquela pessoa/aluno tanto na forma positiva quanto negativa.

Da segunda professora, eu via a questão da competência, do estudar, do falar. Mesmo você estando sentado, porque muitas vezes ela dava aula sentada, conseguia prender a atenção da turma e **até de gente que detestava filosofia** .(...)

E da terceira professora, era essa questão mesmo de não dar para você só trabalhar o ‘aluno’, porque o aluno, antes de ser aluno, é um ser humano e tem várias relações dentro disso, como antes de ser professora eu sou um ser humano e tem várias relações que permeiam a minha vida. Então, é importante não permitir que só fique centrado nas relações, ou só no conteúdo. Ser o que? **Juntos.**”

Vejamos agora como *Sofia* traz a lembrança das professoras que marcaram a sua formação e ainda como isso se reflete hoje, em sua prática docente, a partir de sua própria ótica:

“Ela era de química e física. Era assim: no primeiro semestre ela ensinava química, no outro semestre, física. Mas, ao mesmo tempo em que ela era ‘dura’, ‘conteudista’, teve essa sensibilidade comigo. Não era professora de dizer ‘meu amorzinho’, de ‘nhem, nhem, nhem’, não era não. Mas, era aquela professora que tinha uma sensibilidade.

Então, o que eu percebo dos meus professores e o que é um professor bom... Uma frase que eu guardei do meu 2º grau de uma professora de didática:”

“-Professor bom tem manejo de classe.”

“Aliás: ‘quem tem conteúdo’, essa era a frase. Eu levei isso por muito tempo, começando na faculdade até hoje. Tem manejo de classe quem tem conteúdo. **Eu percebo em mim...** Uma aula planejada, como flui! Uma aula sem planejamento e uma aula, às vezes, até com planejamento, mas, que o conteúdo não é aquele, como o aluno brilha os olhos quando você está dando uma aula em que você busca lá do fundo e consegue levá-lo ali. Ele pode até não fazer uso daquilo depois, mas naquele momento uma aula de bom conteúdo, bem planejada, bem dada, o aluno vai na tua onda, ele incorpora aquilo, ele também quer. O aluno também percebe quando o professor só diz: ‘Vamos para o quadro, vamos lá...’”

“(...) Um pouco de afinidade, não é o termo certo, mas, um pouco de sensibilidade que eu tinha observado em alguns professores: a professora que me deu o tênis, o professor que me deu o conjunto de livros. Eu procurei tê-los também e ao mesmo tempo também essa resposta que eu sempre achei, valorizo muito a minha profissão.”

Ao destacar a importância da professora conquistar uma relação de respeito com seus alunos, *Maria* reafirma que isto não implica desconsiderar o domínio de conteúdos por parte das professoras, mas, sobretudo, busca uma relação entre esses conteúdos e uma dimensão humana da docência. *Maria* recorre, portanto, à lembrança de sua trajetória como aluna ao mencionar diversas professoras que mostraram “aquilo que queria e o que não gostaria de ser em sua profissão”. *Sofia*, por sua vez, reafirma a importância da sensibilidade, ao mesmo tempo em que julga imprescindível o planejamento da aula e o domínio do que se pretende ensinar.

Ambas as narrativas deixam marcas e lembranças de um tempo em que se situa no passado e no presente demonstrando ainda, admiração à capacidade de um/a professor/a conseguir ensinar, fazer gostar, do que antes, o/a aluno/a não se interessava.

Esse mergulho no passado/presente trouxe à tona as recordações-referências definidas por Josso (2002) como referências simbólicas que as próprias atrizes de si, compreendem como constitutivas de sua formação. No caso de *Sofia*, percebemos que ao mencionar uma frase que nela ficou marcada desde o segundo grau, a professora transita consigo mesma, desloca-se ao refletir que percebe essa marca do passado em sua prática vigente: “Eu levei isso por muito tempo, começando na faculdade até hoje. Tem manejo de classe quem tem conteúdo. *Eu percebo em mim...*” Josso (2004) assinala que a recordação-referência pode ser qualificadora de experiência formadora, “porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida” (JOSSO, 2004, p. 40).

Nesse sentido, ao trazerem recordações-referências de professores/as, *Sofia* e *Maria* possibilitam um mergulho interior através das associações livres, circunscritas no percurso da vida, que apelam para lembranças, emoções e subjetividades. Segundo Josso (2004) tais associações evocam as recordações referências do sujeito de sua história possibilitando organizá-las através da narrativa, que exige dele uma atividade psicossomática em vários

níveis, já que “pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida” (p. 39).

Penso serem esses relatos unidos ao segundo recado de *Shirley* de uma imensa complexidade, por vezes “camuflados” de supostas “obviedades”, nem sempre estranhadas, poucas vezes (re)discutidas e eu explico porque os encaro assim. Como já sinalizara na revisão de literatura, o entendimento do/a professor/a como protagonista de sua formação trouxe no final da década de 1980 a profusão da ideia de que era preciso ouvir a sua voz. Pois bem, também sobre isso problematizei, já que o que nos alertou Goodson (1992) sobre ouvir a voz do/a professor/a não se resumia a mera escuta, mas junto a isso a possibilidade de com essas vozes discutir e aprender outras maneiras de perceber e praticar a escola.

Paralelamente a isto, os movimentos instituintes das escolas trouxeram/trazem à tona a arte *do fraco* junto as suas *táticas* (CERTEAU, 2009), é verdade. Mas, é importante ir direto ao ponto em pelo menos um aspecto: não se trata de defender que vale tudo no “miudinho” do cotidiano escolar, antes, trata-se de ampliar o que pode e o que vale a partir da consideração de outras lógicas. Como assinala Santos (2004), o desafio consiste em buscar modos de confrontar e superar a monocultura do saber científico problematizando a tendência de criar dicotomias. Ao querer saber como melhorar o que podemos fazer, devemos nos contentar em ir até onde podemos, questionando também uma visão messiânica da profissão docente, de que somos “salvaremos do mundo” e, ao invés de nos indagarmos “é isto ou aquilo?”, pensar na possibilidade de serem os dois ao mesmo tempo, ou até mesmo um terceiro, considerando - se as *ocasiões* (CERTEAU, 2009).

Sobre a ideia de buscarmos um terceiro caminho, retomo, ainda no final desse texto. Por hora, trago essas indagações por entender que as situações apresentadas ao longo das entrevistas me colocaram diante dessa complexidade. As professoras querem, sobretudo, ensinar, afinal é esse o compromisso de sua profissão, entendendo que o ato de ensinar é político e também incute em si o ato de aprender, relação bastante explorada por Freire (1996), mas, também pela perspectiva que sigo junto a diversos autores aqui retratados e a sua defesa pela aprendizagem dos adultos (JOSSO, 2004; DOMINICÉ, 2010; NÓVOA, 1992, 1995).

Entretanto, se por um lado, como nos incita a pensar Nóvoa (2011) a “escola tem parecido um daqueles caminhões cheios de cargas diversas, mas com rodas de bicicletas”, que não suportam, portanto, os pesos que precisa carregar, por outro urge como o mesmo autor propõe: “dar a escola o que é da escola e da sociedade o que é da sociedade.”

(informação verbal)⁸³. Com isso quero dizer que, o “bombardeio” de questões que envolvem cada situação cotidiana, aparentemente “banal”, não pode desviar os/as professores/as do seu principal objetivo: ensinar.

Dessa forma, Nóvoa (2011) nos lembra que a escola ao longo do séc. XX precisou ocupar um espaço maior do que provavelmente desejado, ou seja, a escola precisou se responsabilizar por muitas tarefas que a rigor, não lhes pertencia. Devido à fragilidade das sociedades incultas, analfabetas, a escola esteve muitas vezes sozinha na tarefa de educar as crianças e hoje nos dizeres do mesmo autor tem sido uma instituição “transbordante de funções”. De fato, a escola transborda.

O problema é que o excesso dessa responsabilização trouxe consigo uma enorme desresponsabilização das famílias e das sociedades, como se tudo “coubesse” dentro das escolas; discutimos assim, leis sobre educação sexual, leis ambientais, leis de prevenção a acidente de carros, proteção civil, situações de emergência, maus tratos e violência infanto-juvenil, os problemas da educação alimentar, o combate à AIDS, a educação do consumidor, o problema dos abusos físicos e sexuais, dentre tantos outros assuntos, cuja relevância é inegável para a vida de nossas crianças. Todavia, isso nos leva a crer que estamos, portanto, diante de um impasse: se essas questões são tão importantes, mas, a escola, os/as professores/as não conseguem, nem podem assumi-las como sendo de sua inteira responsabilidade, como “resolver” esse dilema?

O que Nóvoa (informação verbal) nos propõe se alicerça, sobretudo, na construção de *espaços públicos da educação*, onde a escola tenha o seu compromisso, mas, também mobilize outras instituições sociais a realizarem as suas tarefas. A questão paira, portanto, em mudarmos a concepção que temos de escolas (propositalmente no plural), caso contrário, nós professores/as continuaremos incapazes de lidar com essa pulverização de tarefas e principalmente, não conseguiremos “dar conta” dos problemas pedagógicos que temos pela frente (que já não são poucos). Assim complementa o referido autor:

Não podemos continuar a repetir a imagem da escola como um templo isolado no meio da aldeia a iluminar a sua luz e o seu conhecimento. Se essa imagem era antiquada há um século, é totalmente inadequada aos dias de hoje. Somos capazes professores, de termos uma presença nesse espaço público, de construir um espaço público mais alargado que o espaço da escola, que se responsabilize por tarefas educativas que não estritamente escolares, ou a escola continuará a ter todas essas tarefas em seu seio e os professores continuarão incapazes de lidar com essa proliferação de tarefas, com essa imensidão de tarefas que está a deixa-lo à beira de um ataque de nervos. **A ideia de uma escola “gorda”, inflacionada de tarefas é, ao meu ver, o pior serviço que podemos prestar a aprendizagem das crianças.** Para isso

⁸³ Palestra intitulada “Pedagogia da autonomia - uma homenagem aos 90 anos de Paulo Freire” ministrada por Nóvoa no Instituto Superior de Educação Pró-saber em 09/10/2011, Rio de Janeiro.

temos que ser capazes de construirmos escolas diferentes e essas escolas diferentes baseadas em uma enorme diversidade (informação verbal)⁸⁴.

Contudo, não nos precipitemos, ao enfatizar a importância de resgatarmos a ideia central de uma escola pautada no ensino/aprendizagem, ao lembrar que o instituído também nos habita, não quero com isso regressar à ideia de uma racionalidade técnica, que através de velhas/novas classificações insistiu em afirmar que os/as professores/as, antes seres humanos envolvidos em várias relações sociais que permeiam pela vida como bem afirmou a professora *Maria*, são meros “executores”, “transmissores” de conteúdos instituídos. Definitivamente, não se trata disso! Ao contrário, alerta para a complexidade que o próprio processo de ensino-aprendizado envolve e o direito de um mergulho denso que ele exige de cada professor/a, afinal, esse é o nosso compromisso, ou seja, que no fim “os alunos possam gostar daquilo que antes não lhes agradava,” como provoca a pensar Nóvoa (informação verbal); “prender atenção até de gente que detestava filosofia” nos dizeres da professora *Maria*; ensinar especialmente aqueles que “supostamente” não querem aprender, foi para esses que *Shirley* tentou ensinar com a sua turma.

Também era essa a pergunta feita por *Sofia* no final do subitem anterior: “No que toda essa história vai ajudar na aprendizagem dos meus alunos?” *Shirley* em várias conversas ao longo da pesquisa me dizia que o grande desafio era ensinar aquela turma, para isso não os via como “aqueles que não vão aprender”, mas, “aqueles que eu quero e preciso ensinar”. Ensinar a leitura e a escrita para aquelas crianças reassume, portanto, o seu significado social, os possibilita (docentes e discentes) uma abertura a outros mundos possíveis, ao mesmo tempo em que reconhece nesses alunos a capacidade de criação de conhecimentos e nas professoras o valor de sua própria atuação pedagógica, o que as não isenta de sensibilidade, ambos os aspectos caminham juntos, como assim problematizaram as três professoras em seus relatos.

Então é isso: o compromisso ético não anula a sensibilidade. O ser profissional junto ao ser pessoal. A conversa que não está livre do confronto. O ensino que se mistura com aprendizagem. Mas, também aquilo: as táticas atentas ao conhecimento e domínio das estratégias. Cotidianos interligados as políticas públicas. Prática e teoria. O individual atravessado pelo coletivo. Escolas, seres humanos em seus limites, possibilidades, contradições. Tudo isso constitui a *autoecoformação* (PINEAU, 2010).

⁸⁴ Palestra intitulada “Pedagogia da autonomia - uma homenagem aos 90 anos de Paulo Freire”, ministrada por Nóvoa no Instituto Superior de Educação Pró-saber em 09/10/2011, Rio de Janeiro.

Chego, portanto, em um aspecto que atravessou grande parte das discussões levantadas ao longo desse capítulo de análise das entrevistas, refiro-me novamente (como um refrão de música que propositalmente repete o recado central de sua melodia): o instituinte não abica do instituído. Repensar na tênue relação que se estabelece entre essas duas dimensões é de novo resgatar a própria complexidade do ser humano. Apropriando - me das palavras de Alves (2002), o homem é:

Ao mesmo tempo isto e aquilo; o mesmo homem da racionalidade é também o da afetividade; o homem do trabalho é também o do jogo; o sábio é também o louco; o prosaico é também o da poesia; o angelical e o demoníaco habitam esse mesmo homem. [...] [Então,] essas múltiplas dimensões presentes em um só homem vêm, forçosamente, contradizer a ideia de um pensamento único (p. 21).

Reafirmo ser essa complexidade que enrola o instituído e instituinte em duas faces da mesma moeda. Permite-me ela supor que já não basta nos debates educacionais uma espécie de pensamento dicotômico de sim, ou não, de a favor, ou contra, é preciso encontrar uma “terceira margem do rio” como nos propõe Nóvoa (informação verbal)⁸⁵ em alusão ao conto de Guimarães Rosa.⁸⁶ Já não se trata de pensar apenas em uma margem (o instituído), ou em outra (instituinte), mas no que se coloca entre elas, produzindo-se assim, uma ideia de viagem, de travessia, de nos colocarmos em um terceiro caminho. Lembrando-me dessa palestra do Nóvoa que assisti e tantas vezes rediscuti com as professoras do *Margarida*, suspeitei ter feito um enorme sentido um livro que me acompanhou ao longo do processo de estudo das entrevistas; sábio Calvino que ao me contar sobre tantas cidades invisíveis, mostrou-me a importância da travessia na pesquisa, do arco que sustenta a ponte, sem com isso abdicar de nenhum dos lados (pedras/margens/dimensões/possibilidades) que os alicerçam:

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
 - Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?- pergunta Kublai Khan.
 - A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra- responde Marco - , mas pela curva do arco que estas formam.
 Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
 - Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
 Polo responde:
 - Sem pedras o arco não existe. (CALVINO, 1990, p. 79)

⁸⁵ Palestra intitulada: “Pedagogia da autonomia - uma homenagem aos 90 anos de Paulo Freire”, ministrada por Nóvoa no Instituto Superior de Educação Pró-saber em 09/10/2011, Rio de Janeiro.

⁸⁶ O conto de Guimarães Rosa *A terceira margem do rio* versa sobre a narrativa de um filho que se apresenta como uma espécie de “guardião da memória do pai”. Pai que decide abandonar a família para viver no rio. O conto consiste num paradoxo, no qual Guimarães Rosa trata de descontinuidades. Nóvoa defende que a terceira margem do rio no conto de Guimarães refere-se ao próprio rio. Daí advém a sua alusão à Pedagogia como uma terceira margem, que não se encontra em nenhum das duas margens (teoria ou prática), mas no encontro dessas duas para a produção de uma terceira margem, a própria travessia, a viagem.

5 HISTÓRIAS INFINDÁVEIS DE (TRANS)FORMAÇÃO, OU SOBRE AS SEMENTES LANÇADAS (...)

Uma flor nasceu na rua!
 Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
 Uma flor ainda desbotada
 ilude a polícia, rompe o asfalto.
 Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
 garanto que uma flor nasceu.(...)
 Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
 e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
 Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
 Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico
 É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Carlos Drummond de Andrade

Sim. A dissertação nasceu! Preencheu espaços no papel em branco, coloriu possibilidades, mas também deixou muito a dizer, inclusive sobre o já dito. E o que pensar da pesquisa? Sequiosa por perguntas, inconformada com o limite do ponto final, enxerida por princípio, corre agora em busca de reticências, por serem assim como um dia o poeta as definiu: “os três primeiros passos do pensamento que continua, por conta própria, o seu caminho...” (QUINTANA, 2005, p. 286).

Terminar um texto de histórias infindáveis... Após ler, escrever, reler, viver intensamente cada sentido, palavra/prática aqui produzida, me vejo agora diante desse conflito: como pensar em um único capítulo capaz de concluir um caminho provisório? Cada (trans)formação da pesquisa e, portanto, de mim mesma, foi sendo alinhavada durante o processo de busca, estranhamento e reescrita, o que me permite retomá-lo agora como potência do vivido, mas, não sem antes reservar aos acontecimentos sua força secreta, a de não encerrá-los numa única versão, como nos convidou Benjamin (1994) ao passear com seu pensamento alegórico ao longo dessas páginas.

Se recorro à literatura como em muitas vezes o fiz ao longo dessa dissertação, é também por entendê-la como essa potência alegórica, caminho aberto, dentre outros possíveis, de registro da vida e, portanto, uma forma de conhecimento que não se propõe a convencer aquele que lê; “o convencimento é infrutífero” já dizia o próprio Benjamin (1995, p. 14). A

aposta é, portanto, que a narrativa produzida ao longo dessa dissertação possa se tornar semente, que ao conservar suas forças germinativas, convida, você, leitor/a, a criar outras versões, novas reticências...

Drummond em seu fazer poético ao escrever o texto⁸⁷ com o qual inicio essa (in) conclusão versa, como muitas vezes o fez Benjamin, sobre um tempo histórico, tempo individual e coletivo de um mundo inundado pelo desânimo sombrio de uma guerra. Inconformado, desconfia desse final para a história, deixa marcas em suas palavras de uma visão caleidoscópica, narra metaforicamente uma realidade entrecruzada por descontinuidades, escreve sobre um fluxo desordenado de vida. Fala do cotidiano, sem nunca ter saído da política.

Tal como na poesia de Drummond, o que se vê? Desânimo estampado nas manchetes de jornal. Escolas públicas aparecem afogadas em tarefas de todos os tipos e tamanhos, instalações precárias, cheiro do esgoto escondido no chão que as alicerça, goteiras por toda parte, ambiências insalubres, anexos provisórios que perduram mais de uma década, salários aviltantes, professores/as em condições extenuantes de trabalho, que ao abrirem as suas janelas para arejar o ar pesado que elas isolam, se deparam com banheiros químicos e um refeitório cinza misturado ao entulho de obra. Ao som da furadeira, desconfiam das promessas governamentais; resistentes aos discursos e modismos de cursos que enaltecem a sua formação continuada, dizendo-lhes, contudo, “mais do mesmo”, os/as professores/as se calam. E se queremos, de fato, ouvi-los, é preciso também atentar às vozes que produzem o seu silêncio, porque “perigoso é quando o silêncio se cala” (BENJAMIN, 1995, p. 131).

É sobre isso que versam os textos produzidos no capítulo *Um insólito mergulho no campo de pesquisa*. Do sobrevoo à caminhada no/com o cotidiano da escola *Margarida*, as conversas com as professoras em diferentes momentos da pesquisa me atentaram para a impossibilidade de discutirmos a formação docente sem junto a ela atinarmos as condições de trabalho a que esses/as professores/as estão submetidos/as.

As narrativas docentes (com)partilhadas na escola revelaram a luta de um cotidiano interligado às políticas públicas, portanto, reafirmar que os/as professores/as refletem sobre a sua prática, significa concomitantemente estarmos dispostos a mergulhar no instituído para exigir (com a propriedade que tem os/as protagonistas/as de sua história) as possibilidades de desenvolvimento dessa reflexão. Faz-se necessário contestar o que dizem os documentos oficiais, buscando lacunas de reivindicações históricas da profissão docente. Refiro-me ao

⁸⁷ O fragmento utilizado pertence à poesia intitulada “A flor e a náusea” do livro *A rosa do povo*, publicado pela primeira vez em 1945.

piso salarial, plano de carreira, jornada (em alguns casos, tripla de trabalho), direito ao acesso a cultura, falta de professores/as dentre outros atributos que denunciam a flexibilização, precarização e intensificação do trabalho docente ao mesmo tempo em que interferem tanto na formação desses/as professores/as quanto na construção de suas identidades profissionais.

Além de apontarem a necessidade da construção de políticas públicas que atendam a esses direitos, muitas vezes negligenciados à classe docente, as narrativas das professoras reafirmam a necessidade da produção de pesquisas no campo da formação que discutam com maior acuidade as condições de trabalho docente, especialmente se considerarmos o baixo percentual de pesquisas sobre essa temática, conforme sinalizado ao longo desta dissertação⁸⁸.

Mas retornemos (sem dela antes termos saído) à interlocução com Drummond. Para que serve a poesia?, pergunta o poeta sobre a sua posição em face aos problemas políticos e sociais do seu tempo, denunciando o esvaziamento discursivo de uma poesia que só cria “beleza”. Para que serve e para quem pesquisamos a formação docente? Indaguei ao longo de toda dissertação.

A relação construída com as professoras junto à pesquisa possibilitou-me repensar a responsabilidade social da universidade quanto ao retorno dos conhecimentos produzidos aos sujeitos da pesquisa, mas, sobretudo, a relação de um saber (re) construído pela alteridade, ou seja, de uma experiência que perpassa pela diferença com o outro. Entre perfumes e espinhos, *flor e náusea*, essas conversas, longe de se construírem sobre um consenso de ideias, me permitiram repensar ao longo da pesquisa o conflito e a tensão entre escola-universidade enquanto potência de conhecimentos que almejamos construir em parceria.

Entretanto, sendo esse um retorno social imprescindível, já que assume o compromisso político-epistêmico da universidade e da própria pesquisa, as conversas com as professoras, os encontros coletivos e a própria convivência no campo, reafirmaram a necessidade de construir esse retorno enquanto um processo que não se limita a uma “amostra” de resultados através da “devolução” de uma dissertação concluída *sobre* a escola. Defendo que as escolas, os *praticantes* que nela habitam reivindicam e precisam mais do que isso! Portanto, (com)partilhar o processo de pesquisa e escrita, é entendê-los, de fato, como coautores/as do trabalho, abrindo-nos para as críticas, as mudanças de rumo, mas, sobretudo, ampliando possibilidades de pensarmos (sob diferentes ângulos) junto com a escola.

Ao transbordarem os muros da escola, vazando inclusive para redes sociais, essas conversas com as professoras me apontaram ainda, a necessidade de atentarmos aos diversos

⁸⁸ Maiores informações sobre esse percentual através dos estados de arte produzidos, vide capítulo I, subitem 1.3.

tempos e espaços na formação docente, que não se limitam aos tempos instituídos de formação, mas, vão ao encontro de uma formação docente instituinte, atenta, sobretudo, as diversas situações cotidianas e os seus ritmos dotados de sentido para aquele/a que se forma.

Essa abertura a outras possibilidades e linguagens narrativas entre os/as professores/as, sugere algumas temáticas que podem se desdobrar em questões para pesquisas futuras, especialmente no que tange a participação docente nas redes sociais. Muito além da notícia, ou informação transmitida pelas mensagens “postadas”, faz-se necessário perceber os seus efeitos na educação e formação docente enquanto possibilidades de mobilizações coletivas que permitam a socialização de práticas, experiências e reflexões.

Mas se, na incipiência desta (in)conclusão, falava sobre os limites do trabalho docente e simultaneamente sobre a necessidade de lermos as entrelinhas de um suposto “silenciamento” dos/as professores/as frente às propostas instituídas de formação continuada em São Gonçalo, convido a (re) pensarmos neste momento as possibilidades de uma escola inventada.

Acontece que, fincados/as nessa dureza do chão da escola, esses/as mesmos/as professores/as que silenciam, também subvertem lógicas que apenas discursam sobre eles/as, escavam outros meandros dessa história da profissão docente, movimentando ela e a si próprios/as. Duvidoso/as desse cenário, os/as professores/as se reinventam nos bastidores das escolas, são também sujeitos que produzem história. Inesperadamente, *uma flor ainda desbotada, rompe o asfalto*. Como a fluidez dos pingos de chuva capazes de ocasionar erosões (nem sempre previstas), os movimentos instituintes e inconformados (por que não?) furam esse suposto cimento monolítico da história de incompetência docente que insiste em nos con (*vencer*).

O instituinte atravessa o instituído (e vice-versa). Sobre isso discutem os textos produzidos no capítulo IV, construído em diálogo com as entrevistas biográficas realizadas com as professoras *Maria, Sofia e Shirley*. Ao retomar a problemática da pesquisa correlacionando-a com o objetivo central, sob o qual me questionava se a partilha de experiências entre os/as professores/as no cotidiano escolar poderia (ou não) possibilitar o diálogo entre práticas instituídas e movimentos instituintes de formação, percebi ser essa uma relação indissociável e de extrema complexidade.

Para além de uma visão dicotômica da realidade, a experiência de tentar cartografar os movimentos e conflitos entre o instituído e instituinte na escola semeou outras possibilidades de percepção que *tentaram* estranhar o que me pareceu “familiar”. Afinal, como perceber essa tênue linha relacional entre os movimentos instituídos e instituintes de formação? Essa não é

uma relação “capturável”, daí advém a importância da escuta cuidadosa, reflexiva ao longo de todo o processo da pesquisa, a fim de buscar a percepção das situações em sua complexidade. Mas, não nos iludamos, esse é sempre um exercício, nunca uma finalidade.

No entanto, penso que transitar por esta temática me possibilitou uma abertura para a triangulação de dados a partir das narrativas de formação, já que estas não se findavam com o término das entrevistas biográficas, mas, ao contrário, aguçavam outras discussões nos encontros coletivos e conversas no cotidiano da escola.

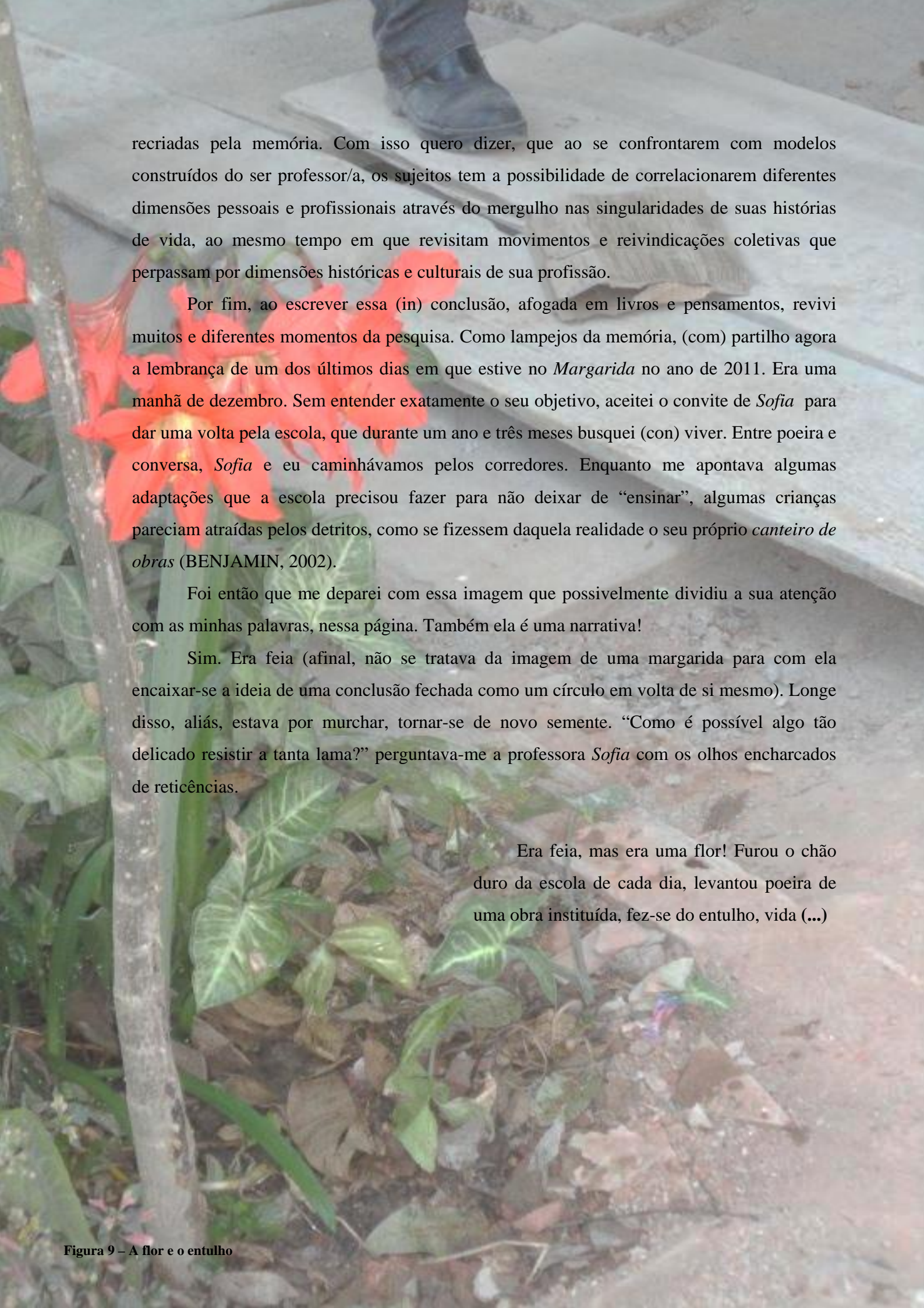
Nesse sentido, os relatos de *Maria, Sofia e Shirley*, longe de se fecharem em respostas objetivas, trouxeram consigo a possibilidade de repensarmos os múltiplos sentidos de uma formação que continua, polemizando discursos e visões simplistas sobre um suposto consumo passivo dos/as professores/as a essas propostas. Discursos que desconsideram, portanto, os usos e criações dessas propostas pelos praticantes da escola. Entretanto, ao reafirmar a fecundidade dos movimentos instituintes de formação, as professoras apontaram simultaneamente a necessidade de esses estarem interligados a políticas públicas de formação que garantam a sua efetiva participação na construção de tais propostas, bem como na disponibilização de horários compatíveis com a sua carga horária de trabalho.

Se por um lado o cotidiano escolar se configura como um espaço-tempo formativo através de movimentos instituintes que potencializam e reinventam a prática docente, os relatos das entrevistas biográficas nos ensinam por outro, a importância e urgência na construção e consolidação de práticas solidárias de partilha dos conhecimentos com a escola.

Nesse sentido, a construção da autonomia docente perpassa por duas questões que, a meu ver, se complementam: a primeira delas refere-se à impossibilidade desta autonomia construir-se isoladamente, considerando ser um processo de construção coletiva sob diferentes pontos de vista, que não aniquila contradições, mas, ao contrário, parte delas para o entendimento e busca de uma escola possível.

Contudo, se a primeira questão reafirma a potencialidade da partilha de experiências na escola como relevantes a construção da autonomia docente, a segunda nos coloca diante da necessidade de uma maior publicização dessas práticas coletivas. Defendo a importância de essas experiências ultrapassarem os muros da escola. Urge com isso, a comunicação dos/as professores/as com a sociedade, por entender que a difusão de práticas instituintes se configuram simultaneamente em uma afirmação da profissão docente e do seu estatuto social.

Face ao exposto, reafirmo a fecundidade do trabalho com as narrativas, em virtude do seu caráter formativo, oportunizando aos sujeitos reviverem o seu processo de formação e aprendizagens experienciais inscritas em suas subjetividades, através de suas lembranças



recriadas pela memória. Com isso quero dizer, que ao se confrontarem com modelos construídos do ser professor/a, os sujeitos tem a possibilidade de correlacionarem diferentes dimensões pessoais e profissionais através do mergulho nas singularidades de suas histórias de vida, ao mesmo tempo em que revisitam movimentos e reivindicações coletivas que perpassam por dimensões históricas e culturais de sua profissão.

Por fim, ao escrever essa (in) conclusão, afogada em livros e pensamentos, revivi muitos e diferentes momentos da pesquisa. Como lampejos da memória, (com) partilho agora a lembrança de um dos últimos dias em que estive no *Margarida* no ano de 2011. Era uma manhã de dezembro. Sem entender exatamente o seu objetivo, aceitei o convite de *Sofia* para dar uma volta pela escola, que durante um ano e três meses busquei (con) viver. Entre poeira e conversa, *Sofia* e eu caminhávamos pelos corredores. Enquanto me apontava algumas adaptações que a escola precisou fazer para não deixar de “ensinar”, algumas crianças pareciam atraídas pelos detritos, como se fizessem daquela realidade o seu próprio *canteiro de obras* (BENJAMIN, 2002).

Foi então que me deparei com essa imagem que possivelmente dividiu a sua atenção com as minhas palavras, nessa página. Também ela é uma narrativa!

Sim. Era feia (afinal, não se tratava da imagem de uma margarida para com ela encaixar-se a ideia de uma conclusão fechada como um círculo em volta de si mesmo). Longe disso, aliás, estava por murchar, tornar-se de novo semente. “Como é possível algo tão delicado resistir a tanta lama?” perguntava-me a professora *Sofia* com os olhos encharcados de reticências.

Era feia, mas era uma flor! Furou o chão duro da escola de cada dia, levantou poeira de uma obra instituída, fez-se do entulho, vida (...)

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista Faculdade Educação*, São Paulo, v.22, n.2, p. 11-42, jul./dez. 1996.

ALGEBAILLE, Eveline. Na “chapa quente”: implicações contemporâneas entre reestruturação da política social, mudanças na esfera escolar e formação docente. In: *VII Seminário Redestrado - Nuevas regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, jul, 2008. p.1-17. Disponível em: < <http://www.redeestrado.org/>> Acesso em: 11 nov. 2010.

ALVARENGA, Márcia. S. O Plano Municipal de Educação e suas repercussões sobre o direito à educação de jovens e adultos: um estudo de caso. In: *28ª Anped. 40 anos de Pós-Graduação*, 2005, Caxambu. 28ª Anped: 40 anos de Pós-Graduação. Rio de Janeiro: ed. Anped, 2005. v. 1. p. 1-15.

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. In: VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (Org.). *Cultura e conhecimento de professoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13 29.

_____. Decifrando o pergaminho : os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. (Org.). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas : Sobre redes de saberes*. 3ª ed. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 15-38.

_____. *Nós somos o que contamos*: a narrativa de si como prática de formação. Programa Salto para o futuro, série: Histórias de vida e formação de professores, boletim 1, março 2007, p. 62-70. Disponível em: < www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007>. Acesso em 02 jul. 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea. In: *A rosa do povo*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 15.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 05 abr. 2010.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>>.

_____. Pesquisas e políticas de formação docente. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, PUCPR, Curitiba, 07 out. 2008.

ANDRÉ, Marli. (Org.). *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. Educação e Sociedade, Campinas, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

_____.; Gatti, Bernadete; BARRETO, Elba. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

ARAÚJO, Mairce; TAVARES, Maria Tereza G. *Vozes da educação: Interfaces entre ensino-pesquisa- extensão na formação de professores*. Revista Vozes em diálogo (CEH/UERJ), n.1, jan./jun. 2008.

ARROYO, Miguel. A humana docência in: *O ofício do Mestre: Imagens e autoimagens*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 50-67.

BAHIA, Ellen Cristina B. *Formação continuada: o que pensa a Rede Municipal de São Gonçalo e os seus professores, participantes ativos desse processo*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Monografia de graduação.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Plano, 2002.

BARROS, Manoel de. Exercícios de ser criança. In: *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010, p.469- 471.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades: ed.34, 2002.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida, a pesquisa e seus métodos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOSI, Ecléa. *O tempo da memória*. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 50 -79.

_____. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

BRAGANÇA, Inês. *Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal*. Évora, Portugal, 2009a. Tese de Doutorado.

_____. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.90, n.224, p. 87-101, jan./abr. 2009b.

_____. Pesquisa-formação e histórias de vidas de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. *Revista Ambiente Educação*. São Paulo, v.2, n.2, p. 37-48, ago./dez. 2009c.

BRAGANÇA, Inês. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo educacional 2009*. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. *Doc Base documento final CONAE*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Projeto de Lei. *Aprova o Plano Nacional de Educação 2011-2020 e dá outras providências*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2011.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

BUENO, Belmira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385- 410, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

CALVINO, Ítalo. *Cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDAU, Vera M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFScar, 1996. p. 139-152.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 65-119.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIES, Nicholas. O desafio de obrigar os governos a aplicarem a verba legalmente devida em educação: os casos das prefeituras fluminenses no Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo. *Jornal de políticas educacionais*, v. 1, n. 1, p. 3-20, mar. 2007. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/JPE/n1_1.pdf>.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: *Figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, Matthias; Nóvoa, António. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN: Paulus, 2010, p. 83-95.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: um relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa. e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007. <Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>

FERNANDES, Rui Aniceto N. *Um santo nome*. (Histórias de São Gonçalo de Amarante). São Gonçalo: Letras, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A Pesquisa em Educação no/do/com o Cotidiano das Escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p.23-34.

_____. Currículo e pesquisa com o cotidiano: sobre usos, traduções, negociações e hibridismos da cultura como enunciação. In: AMORIN, Carlos. *Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo*. 2003. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br>>

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, Matthias; Nóvoa, António. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN: Paulus, 2010, p. 33-57.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António. *O método (auto) biográfico e a Formação*. Natal: EDUFRN: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade. In: *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 89-139.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo - Revista das Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos- para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) *Para quem pesquisamos : Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-41.

GATTI, Bernardete S. E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Gustavo; OLIVEIRA, Cristina. A precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. *Revista Digital Buenos Aires*, ano 13, n.119, abril. 2008. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 07 nov. 2010.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto, 1992, p. 63-78.

HELLER, Ágnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1997.

IBGE. *Censo Demográfico Nacional*. RJ: Ed. IBGE, 2009/2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>.

_____. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN: Paulus, 2010b, p. 59-79.

_____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 4-27.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: *VII Seminário Redestrado - Nuevas regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, p.1-17, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/>>. Acesso em 11 nov. 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINHARES, Célia. *Experiências Instituintes em Escolas Públicas: memórias e projetos para a formação de professores*. Rio de Janeiro, Projeto de Pesquisa/CNPq, 2008, p. 1-30.

_____. O sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira. In: CARNEIRO, Waldeck et al. *Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2010, p. 11-32.

_____. *Políticas de formação de professores e experiências instituintes*. 2006, p. 1-10. Disponível em: <www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/politicas_de_formacao_de_professores.pdf>. Acesso em: 13 set. 2010.

LISPECTOR, Clarice. Delicadeza. In: *Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992, p. 145.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 1ª ed. atualizada. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. *Transformacion em la realidade*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1999.

MEIRELES, Cecília. Reinvenção. In: *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 239.

MENDONÇA, Cláudio. *O exemplo do Chile*. O Globo, p. 7, ago. 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina (Org.) *Cadernos à vista*. Escola, memória e cultura escolar. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 7-13.

MORIN, Edgar. *O Método: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002, p. 29- 37 e 412- 463.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; Paulus, 2010, p. 157-187.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice versa. In: FAZENDA, Ivanir (Org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 12ª ed. Campinas: Papyrus, 2011, p. 29- 41.

_____. *O regresso dos professores*. Palestra proferida por Nóvoa na Universidade de Lisboa em 27/09/2007, Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>

_____. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia - Uma homenagem aos 90 anos de Paulo Freire*. Palestra ministrada por Nóvoa no Instituto Superior de Educação Pró-saber, Rio de Janeiro, 09/10/2011.

_____. (Org). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. (Org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Clarice. Biografias de educadores gonçalenses: a luta contra a invisibilização e o esquecimento. In: ARAÚJO, Mairce et al (Org.). *Vozes da educação: memória, história de professores*. Petrópolis: DP&A, 2008, p. 67-83.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

_____. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulamentação educativa: análise da realidade brasileira. In: *VII Seminário Redestrado - Nuevas regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, p. 1-17, jul. 2008. Disponível em: < <http://www.redeestrado.org/> >. Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. Profissão docente e gestão democrática da educação. *Revista Extraclasse*, v. 1, p. 210-217, 2009.

OLIVEIRA, Inês B; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, Machado. *Vida cotidiana Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. *Odisséia*; Natal, v. 9. n. 13-14, p. 65-75, 2006.

_____. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re) construção identitária. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: *Anais eletrônicos da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural*, julho, 2001.

PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.) *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008.

PERRENOUD, Pierre. *Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002b, p. 17-52.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; Paulus, 2010, p. 99-116.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

_____. *Temporalidades na formação: rumos a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom, 2003.

POIRIER, Jean et al. *Histórias de vida: teoria e prática*. 2ª ed. Oeiras: Celta, 1999.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Graf, 2005.

QUINTANA, Mário. *A vaca e o hipogrifo*. 3ª ed. Porto Alegre: Garatuja, 1979.

_____. Reticências. In: *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005, p.286.

RAMIRO, Ruth. *O projeto político-pedagógico: uma experiência instituinte em São Gonçalo*. Niterói: UFF, 2008. Dissertação de Mestrado.

RICOUER, Paul. *Do texto à ação*. Porto, Rés Editora, 1989.

_____. *Teoria da interpretação*. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B; MENEZES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p.777 - 821.

SANTOS, Edméa. *A cibercultura e a educação em tempos de mobilidades e redes sociais: conversando com os cotidianos*. In: FOUTOURA, Helena; SILVA, Marco. (Org.). Rio de Janeiro, ANPED Nacional 2011. Coleção Anped Sudeste, 2011, livro 1, p. 138-160. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

SÃO GONÇALO. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação de São Gonçalo*, 2003.

_____. Lei nº 008/03. Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e Funcionários da Educação. *Publicado no jornal O São Gonçalo* em 24/02/2003. Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/lei08_2003.pdf> Acesso em 12 dez.2010.

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; Zaccur, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Org.). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Conversar e conviver com os desconhecidos...* In: FOUTOURA, Helena; SILVA, Marco. (Org.). Rio de Janeiro, ANPED Nacional 2011. Coleção Anped Sudeste, 2011, livro 3, p. 27-37. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>.

SOUZA, Elizeu. C. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em Formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, abr. 2006a.

_____. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In: ARAÚJO, Mairce et al (Org.). *Vozes da educação: memória, história de professores*. Petrópolis: DP&A, 2008, p.85-102.

_____. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006b.

_____; SOUSA, Cynthia P. de; CATANI, Denise. A pesquisa (auto) biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.17, n.29, p.11, jan./jun. 2008.

Spósito, Marília. *A ilusão fecunda: a luta por educação no movimento popular*. São Paulo: Hucitec, 1993.

STEPHANOU, Maria. Jogos de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto) biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu C.; PASSEGGI, Maria. C (Org.). *Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 19-53.

SUÁREZ, Daniel. *Conflicto social y protesta docente en América Latina: estudio de caso in Conflicto docente en Argentina 1993-2003*. 1ª ed. Buenos Aires: LLP, 2005. Disponível em: < www.lpp-buenosaires.net > Acesso em: 30 dez. 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n.13, p 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e Educação. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.50, p.1-3. 1957. Disponível em: <www.bvanisioiteixeira.ufba.br> Acessado em 14 jun. 2010.

_____. Escolas de educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.51, n.114, abr./jun. 1969. Disponível em: < www.bvanisioiteixeira.ufba.br > Acessado em: 19 jun. 2010.

VIEIRA, Ricardo. *Ser Igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições, 2000.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: abordagens qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A – Contrato de trabalho (individual)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores
Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais

Pesquisa: A partilha de narrativas docentes no cotidiano escolar: entre as propostas instituídas e os movimentos instituintes de (trans) formação

Contrato de Trabalho

São Gonçalo, _____ de _____ de 2011.

Eu, Mariza Soares de Oliveira, aluna do curso de Mestrado em Educação pela Faculdade de Formação de Professores solicito sua participação, concedendo entrevistas para a pesquisa intitulada: “A partilha de narrativas docentes no cotidiano escolar: entre as propostas instituídas e os movimentos instituintes de (trans) formação”.¹ Entretanto, reitero que a sua participação é voluntária, sem quaisquer tipos de despesa ou gratificação, tendo, portanto, um caráter apenas científico.

Esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre uma possível contribuição da partilha de experiências docentes no cotidiano escolar para a (re) construção de seus processos formativos.

Me comprometo em transcrever e retornar a entrevista em sua íntegra, reservando-o(a) seu direito de posteriormente alterá-la e ou revisá-la, desde que não haja mudança do contexto e ou sentido da frase mencionada. Caso deseje saber maiores informações sobre a pesquisa, disponibilizo, ainda, meu e-mail para contato: iza_uerj@yahoo.com.br

Eu, _____, após o entendimento da finalidade da pesquisa, estou de acordo com o contrato de trabalho acordado junto a Pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Margarida Rosa Marques Galvão, no que se refere à autorização para a utilização dos relatos gravados nas entrevistas em trabalhos acadêmicos de natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais em palestras, aulas, congressos ou publicações.

Assinatura do/a professor/a (sujeito da pesquisa)

Assinatura da pesquisadora

¹ O título no momento da entrega desse contrato era provisório.

APÊNDICE B – Contrato de trabalho (coletivo)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores
Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais

São Gonçalo, ____ de _____ de 2011.

Eu, Mariza Soares de Oliveira, aluna do curso de Mestrado em Educação pela Faculdade de Formação de Professores solicito sua participação nos encontros coletivos para a pesquisa intitulada: “A partilha de narrativas docentes no cotidiano escolar: entre as propostas instituídas e os movimentos instituintes de (trans) formação”.² Entretanto, reitero que a sua participação é voluntária, sem quaisquer tipos de despesa ou gratificação, tendo, portanto, um caráter apenas científico.

Esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre uma possível contribuição da partilha de experiências docentes no cotidiano escolar para a (re) construção de seus processos formativos. Caso deseje saber maiores informações sobre a pesquisa, disponibilizo meu e-mail para contato: iza_uerj@yahoo.com.br.

Parte destinada os professores-participantes:

Declaro para os devidos fins que cedo os direitos dos relatos, fotos e filmagens registradas na Escola Municipal Margarida Rosa Marques Galvão, ao longo dos encontros coletivos, cedidos à pesquisa intitulada: “A partilha de narrativas docentes no cotidiano escolar: entre as propostas instituídas e os movimentos instituintes de (trans) formação”, para a aluna do Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mariza Soares de Oliveira, com objetivo de sua utilização, integralmente ou em partes para sua dissertação de mestrado, bem como em trabalhos acadêmicos de natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais e ou publicações

Assinaturas:

² O título no momento da entrega desse contrato era provisório.

APÊNDICE C – Perfil biográfico

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Nascimento: ____/____/____

Contatos: _____ E-mail: _____

Formação: Curso Normal? Ensino Superior? Qual licenciatura? _____

Pós-graduação? Qual área? _____

Tempo de atuação na profissão docente: _____

Ano de entrada no Margarida: _____ Turno de trabalho: Manhã Tarde

Trabalha em mais de uma escola? Há quanto tempo? _____

Participa das propostas de formação continuada da secretaria municipal de educação?

Com que frequência? _____

Quais as temáticas de maior interesse para você? _____

II - COMENTÁRIOS GERAIS

Comente um pouco sobre suas dúvidas e ou expectativas quanto à pesquisa sobre formação contínua de professores.

Obrigada pela sua participação!!!

APÊNDICE D – Roteiro para as entrevistas biográficas

1ª Etapa: Apresentação do contrato de trabalho;

2ª Etapa: Perguntas semiestruturadas as entrevistadas:

- Conte um pouco sobre você, sua infância, sua família...
- Fale um pouco das suas experiências escolares como aluno/a, das suas lembranças do espaço, da convivência com os colegas de classe, de alguma situação, de algum professor/a e/ou disciplina marcante em sua trajetória escolar.
- Conte um pouco do seu encontro com esta profissão: Como ocorreu? Fale de suas lembranças, das suas expectativas, do primeiro dia de aula como professor/a...
- Como foi a sua chegada na escola? Conte um pouco sobre esses primeiros momentos e como se sentiu ao integrar-se ao grupo de professores. E hoje, como percebe essa interação coletiva entre os professores no cotidiano da escola?
- Você costuma participar de propostas de formação continuada promovidas pela Secretaria de São Gonçalo? O que pensa sobre esses encontros com os demais professores? Qual a articulação desses encontros com sua prática no cotidiano da escola?
- Pensando em sua trajetória como professor /a, destaca algum desafio, dificuldade e ou experiências significativas para sua formação pessoal e profissional? Que lições, aprendizados podemos extrair dessas situações?

APÊNDICE E – Ficha técnica das entrevistas**1ª Entrevista:**

Participante: *Maria*

Data: 14/02/2011

Local: Sala de aula da Escola Municipal Margarida Rosa Marques Galvão

Tempo da entrevista: 94 min

Tempo de transcrição: 12h

2ª Entrevista:

Participante: *Maria*

Data: 20/02/2011

Local: Laboratório de informática da Escola Municipal Margarida Rosa Marques Galvão

Tempo da entrevista: 20min52

Tempo de transcrição: 4h

3ª Entrevista:

Participante: *Sofia*

Data: 26/02/2011

Local: Residência da professora *Sofia*.

Tempo da entrevista: 02h19min

Tempo de transcrição: 26h

4ª Entrevista:

Participante: *Sofia*

Data: 07/04/2011

Local: Sala de aula da Escola Municipal Margarida Rosa Marques Galvão

Tempo da entrevista: 26min58

Tempo de transcrição: 4h

5ª Entrevista:

Participante: *Shirley*

Data: 20/04/2011

Local: Biblioteca da Escola Municipal Margarida Rosa Marques Galvão

Tempo da entrevista: 1h02min

Tempo de transcrição: 4h

6ª Entrevista:

Participante: *Shirley*

Data: 07/05/2011

Local: Sala de aula da Escola Municipal Margarida Rosa Marques Galvão

Tempo da entrevista: 11min

Tempo de transcrição: 1h30min