



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ana Cristina Menegaz dos Santos Carpi

**Tornar-se doCENTe: uma viagem pelas experiências formativas
de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói
de 1980 a 2006**

São Gonçalo

2014

Ana Cristina Menegaz dos Santos Carpi

**Tornar-se doCENTe: uma viagem pelas experiências formativas
de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006**



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

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C298 Carpi, Ana Cristina Menegaz dos Santos.
Tornar-se doCENte: uma viagem pelas experiências formativas de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006 / Ana Cristina Menegaz dos Santos Carpi. – 2014. 220f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de crianças – Teses. 2. Centro Educacional de Niterói – Teses. 3. Professores – Narrativas pessoais – Teses. I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 373.2

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

Assinatura

Data

Ana Cristina Menegaz dos Santos Carpi

**Tornar-se doCENTe: uma viagem pelas experiências formativas
de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006**

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

Aprovada em 25 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)

Prof.^a Dr.^a Ana Waleska Pollo Campos Mendonça
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Sônia de Oliveira Camara Rangel
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dr.^a Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2014

DEDICATÓRIA

Para aqueles que sabem que não desfrutarão daquilo que plantam, mas que mesmo assim semeiam.

AGRADECIMENTOS

A todos com quem caminhei. Com todos aprendi; todos me deixaram alguma lição.

Aos meus colegas do Centrinho, em especial, àqueles que se tornaram meus melhores amigos.

Aos meus novos amigos do Colégio Pedro II, por tudo que vêm me ofertando. Em especial, à Claudinha e à Ângela, minha “anja” incansável.

À minha maravilhosa turma do Mestrado, por permitir que o afeto nos unisse. Para sempre no meu coração: Douglas, Giggio, Galvani, Jalmiris, Mônica, Rogério, Silvia e Suzy.

Às minhas colegas do grupo de orientação, pelo compartilhamento de tudo. Amo vocês: Aline, Nathaly, Daniele, Karine e Katia.

Às professoras do Mestrado, pela lição de amor ao magistério, à educação e à formação docente. Em especial, Helena Fontoura, Inês Bragança, Mairce Araújo, Marcia Alvarenga, Maria Teresa Goudard e Sonia Camara.

À minha diligente e paciente orientadora, Jacqueline Morais, pela compreensão, pelo carinho e por ser uma bússola precisa.

Aos meus amigos e familiares pela força, pelo apoio, pela compreensão, pela paciência, pela rede de afeto que me sustenta.

A Sandra, por dividir comigo os cuidados com a casa e com a família.

A meu marido, por acreditar em mim.

A meus pais, pela paciência, pelo apoio e pelo amor incondicionais.

A Jesus, meu mestre querido, pelos ensinamentos que referenciam a minha existência.

A meus filhos, Guilherme e Henrique, minha razão de ser e de viver, por me ensinarem a mais linda lição de amor: ser mãe. Por vocês eu ligo tudo: carreira, dinheiro, canudo.

Protesto pela paz / sempre acaba em briga / Ver criança sem escola / é o que mais me intriga /
E se o mundo gastar muita energia... / Desliga.

Guilherme Carpi

RESUMO

CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos. *Tornar-se doCENte: uma viagem pelas experiências formativas de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006*. 2014. 220f. 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, 2014.

Esta dissertação tem como centralidade investigar as narrativas de professores que atuaram no segmento da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói (CEN), entre 1980 e 2006. Esta pesquisa busca compreender, em um mergulho nas *abordagens (auto)biográficas*, como estes docentes viveram as ações de formação, ou de (trans)formação, desenvolvidas no *espaçotempo* desta escola, percebidas como *movimentos instituintes*. Por último, busca compreender os impactos que a experiência de ser docente no CEN, ou tornar-se doCENte, trouxe para a construção de sua identidade e de sua atuação pedagógica. Para a consecução destes objetivos, tornou-se necessário, em paralelo, compreender a escola e suas principais marcas identitárias. Sendo assim, a dissertação contempla também uma investigação sobre o contexto histórico de sua criação no final da década de 1950 e início da década de 1960. Elementos de uma viagem foram tomados como metáfora a fim de elucidar o itinerário da pesquisa e, assim, refletir acerca dos referenciais teóricos metodológicos que a perpassam e fundamentam, tais como os conceitos de história, experiência, narrativas (auto)biográficas, formação docente, movimentos instituintes, conversas e análise de conteúdo. A partir do entrelaçamento destes conceitos, tomados como fundamentais à investigação, da interlocução com o contexto histórico institucional e das *conversas* com os professores, vividas como parte do trabalho de pesquisa, esta dissertação busca compreender discursos, processos de formação e espaços formativos. Dentre as muitas reflexões que a pesquisa proporciona, destaco: a importância da busca pelo conhecimento como elemento constitutivo da identidade docente, ou seja, a formação docente deve ter com preocupação central a formação de professores pesquisadores; a necessidade do estreitamento do diálogo entre escola e universidade; e a transformação de cada escola em centro de formação docente, em fórum de discussão e construção de saberes e fazeres, em uma perspectiva pessoal e coletiva.

Palavras-chave: História da Educação. Formação de professores. Movimentos instituintes.

Narrativas de formação.

ABSTRACT

CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos. *Becoming doCENT: a journey through formative experiences of Preschool teachers of Centro Educacional de Niterói from 1980 to 2006*. 2014. 220f. 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, 2014.

This dissertation centrality investigates narratives of teachers who worked at the segment of Preschool of Centro Educacional de Niterói (CEN), between 1980 and 2006. This research seeks to understand, by a dive into autobiographical approaches as a privileged way for it, how teachers experienced education actions, or (trans)formation actions, developed in spacetime of this school, perceived as instituting movements. Finally, sought to understand the impact that experience of being a teacher at CEN, or becoming a doCENT, brought to research subjects identities construction and for their educational activities. To achieve these objectives, became necessary, in parallel, to understand the school and its main identifying marks. Thus, the dissertation also includes an investigation of the historical context of its creation, in the late 1950s and early 1960s. Elements of a trip were taken as a metaphor to understand research itinerary and thus reflect on theoretical and methodological frameworks that underlie and permeate it, such as: concepts of history, experience, (auto)biographical narratives, teacher education, instituting movements, conversations and content analysis. From intertwining of these concepts, taken as fundamental to research work, the dialogue with institution historical context and the conversations with teachers, experienced as part of the research, this dissertation sought to understand speeches, education processes and educative spaces. Among many reflections that this research provides, I emphasize : the importance of searching for knowledge as a constitutive element of teacher identity, so being a teacher as well as a researcher should be a central concern of teacher education; the need for closer dialogue between school and university; and the transformation of each school into a teacher educating center, turning each school into a discussion and construction forum of knowledge and practice, in a personal and collective perspective .

Keywords: History of Education. Teacher education. Instituting movements.

Narrativesteacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Recordação escolar do Jardim de Infância.....	31
Figura 2 –	Charge de Surtan.....	38
Figura 3 –	Orientação precisa.....	81
Figura 4 –	Livro de D. Myrthes.....	108
Figura 5 –	Notícia de jornal.....	115
Figura 6 –	Folheto de propaganda do CEN da década de 1960.....	116
Figura 7 –	Corpo docente e componentes curriculares.....	125
Figura 8 –	Atividades diversas.....	125
Figura 9 –	Lista de orientações.....	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	A noite estrelada.....	52
Quadro 2 –	Impressões: nascer do sol.....	57
Quadro 3 –	As três idades da mulher.....	58
Quadro 4 –	Um par de sapatos.....	59
Quadro 5 –	As fiandeiras, tecendo o trabalho, as conversas, a vida.....	61
Quadro 6 –	Três pares de sapatos.....	71
Quadro 7 –	Saudade.....	74
Quadro 8 –	Saudade, de perto.....	75
Quadro 9 –	Conversas.....	79
Quadro 10 –	De partida.....	83

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Jardim de Infância.....	31
Fotografia 2 –	Classe de Alfabetização.....	32
Fotografia 3 –	1ª Série Primária.....	32
Fotografia 4 –	2ª Série Primária.....	32
Fotografia 5 –	3ª Série Primária.....	34
Fotografia 6 –	4ª Série Primária.....	34
Fotografia 7 –	Marcel Marceau.....	36
Fotografia 8 –	Excursão ao Paiol Grande.....	36
Fotografia 9 –	Crime.....	37
Fotografia 10 –	Abaixo a ditadura.....	37
Fotografia 11 –	Truculência.....	37
Fotografia 12 –	Resistência.....	37
Fotografia 13 –	Passeata do Cem Mil.....	38
Fotografia 14 –	FAUSS.....	40
Fotografia 15 –	Diretas já.....	40
Fotografia 16 –	Direção do CEN.....	101
Fotografia 17 –	Vista do entorno do CEN.....	123
Fotografia 18 –	Vista aérea do CEN.....	123
Fotografia 19 –	Ampliação do CEN.....	123
Fotografia 20 –	Professores e direção na inauguração do CEN.....	124
Fotografia 21 –	Onde o Centrinho começou.....	128
Fotografia 22 –	Fachada do Centrão.....	130

Fotografia 23 – Fachada do Centrinho.....	130
Fotografia 24 – Rodinha de alunos.....	132
Fotografia 25 – Vista aérea do Centrinho.....	134
Fotografia 26 – Dinâmica de grupo.....	137
Fotografia 27 – Dramatização no Multimeios.....	138
Fotografia 28 – Marta contando histórias.....	138
Fotografia 29 – Feira do Livro.....	138
Fotografia 30 – Atividade integrada.....	138
Fotografia 31 – Pintura a dedos.....	139
Fotografia 32 – Casinha de bonecas.....	139
Fotografia 33 – Jogos.....	140
Fotografia 34 – Trabalho diversificado.....	140
Fotografia 35 – Cozinha experimental.....	140
Fotografia 36 – Piquenique na ponte.....	140
Fotografia 37 – Integração.....	141
Fotografia 38 – Cooperação.....	141
Fotografia 39 – Reunião de pais.....	141
Fotografia 40 – Escola aberta.....	141
Fotografia 41 – Desafiar e acolher.....	144
Fotografia 42 – Professores da Educação Infantil na Festa Junina.....	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Matriz curricular do Ensino Médio.....	126
Tabela 2 –	Matriz curricular do Ensino Fundamental (Séries Finais).....	127
Tabela 3 –	Matriz curricular do Ensino Fundamental (Séries Iniciais).....	133
Tabela 4 –	Dados sobre as conversas e sobre os sujeitos da pesquisa.....	154

SUMÁRIO

	EMBARCANDO NO TEXTO: UMA INTRODUÇÃO.....	15
1	PASSAPORTE, POR FAVOR?.....	22
1.1	“Sou errada, sou errante, sempre na estrada...”.....	27
1.1.1	<u>Infância</u>	31
1.1.2	<u>Adolescência</u>	35
1.1.3	<u>Juventude</u>	40
1.1.4	<u>Emancipação</u>	41
1.1.5	<u>Maturidade</u>	47
2	A PESQUISA COMO VIAGEM.....	52
2.1	O horizonte	56
2.2	O viajante	59
2.3	O destino	61
2.4	Companheiros de viagem	71
2.5	Guias de viagem	78
2.6	Os instrumentos	81
2.7	De partida	82
3	UM MERGULHO NO TEMPO.....	84
3.1	Tomando fôlego ou o tempo, Benjamin, Bloch e a história	86
3.2	Em busca da pérola e do coral	88
3.3	O contexto histórico da criação da Fundação Brasileira de Educação	89
3.4	O contexto histórico da criação do Centro Educacional de Niterói	99
3.5	O Centro Educacional de Niterói	115

3.5.1	<u>A Escola Básica</u>	122
3.5.1.1	O ginásial e o colegial.....	124
3.5.1.2	O 1º segmento do 1º Grau.....	128
3.6	A Educação Infantil	134
4	NA ESTRADA: AS PEGADAS DO CAMINHO	145
4.1	Conversa fiada?	145
4.2	Os sujeitos da experiência	152
4.2.1	<u>Ângelo Meirelles dos Reis</u>	155
4.2.2	<u>Dinorá Machado Melo</u>	158
4.2.3	<u>Marta de Gregório Oliveira</u>	160
4.2.4	<u>Marcia da Silva Oliveira</u>	162
4.2.5	<u>Silvia Regina Pereira</u>	164
4.3	O que dizem os sujeitos da experiência	166
4.3.1	<u>Movimentos instituintes, pensares e sentires</u>	167
4.3.2	<u>“Professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas, e isto já não é pouco”</u>	170
4.3.3	<u>Ser docente: uma identidade que se constrói?</u>	172
4.3.4	<u>A experiência do CEN: a construção de uma identidade coletiva</u>	179
4.3.5	<u>Os espaços formativos, saberes e fazeres</u>	188
4.3.6	<u>As forças da sociedade e da própria vida</u>	201
	SUVENIRES	205
	REFERÊNCIAS	213

EMBARCANDO NO TEXTO: UMA INTRODUÇÃO

Ainda que eu falasse a língua dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o bronze que soa, ou como o címbalo que retine. E ainda que eu tivesse o dom da profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, a ponto de transportar montanhas, e não tivesse amor, eu nada seria. [...]

Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três; mas o maior deles é o amor.

Paulo de Tarso

A epígrafe apresenta trecho da carta de Paulo de Tarso aos Coríntios e talvez sintetize o resultado da revolução interior mais conhecida do mundo ocidental: a transformação de um romano, perseguidor e assassino de cristãos - responsável, segundo a Bíblia, pela aprovação do apedrejamento até a morte do primeiro mártir do Cristianismo, Estêvão -, em um apóstolo, fervoroso defensor e divulgador dos ensinamentos de Jesus, que, para seus seguidores, é a expressão do amor maior, aquele que transcende a tudo, inclusive ao espaço e ao tempo.

A transformação de Paulo de Tarso se deu em uma viagem de Jerusalém a Damasco. Segundo relatos da Bíblia, atribuídos ao próprio Paulo, ele estaria em perseguição aos primeiros discípulos do Cristo, quando teve uma visão do próprio Jesus envolto em forte luz, que o fez tombar ao chão e que o cegou por três dias. Tal experiência teria dado início à sua transformação. Em consequência, a expressão *caminho de Damasco* se tornou metáfora dos processos transformadores que possibilitam a passagem do ser humano a uma condição espiritual e moral mais elevada.

Machado de Assis faz uso da metáfora caminho de Damasco em um conto publicado em 1871 - que também dá título à obra. No conto de Machado, Clarinha vive na casa de seu primo Jorge, por quem é apaixonada e que vive na farra e na boemia. Clara acaba por casar-se

com o Dr. Marques, médico, amigo de seus tios. Quando Jorge é ameaçado de ser expulso de casa pelo pai, Padre Barroso, amigo da família, vai ter com ele na intenção de fazer com que o jovem se modifique. Na conversa, o pároco acaba revelando o antigo amor de Clara por Jorge, a ele segredado em confiança pela moça. A ideia do amor de Clara surge para Jorge como oportunidade de viver uma aventura de romance bem como uma chance de afastar-se das “loucuras da mocidade” (ASSIS, 1871, p. 13), dando-lhe aparências de reabilitado.

Jorge passa a frequentar a casa do casal e, com isso, a invejar-lhe a felicidade. Por fim, revela a Clarinha sua afeição, o que faz com que ela o recuse e peça que ele se afaste. Diante dos ciúmes que lhe corroem e da intercessão de Padre Barroso, Jorge decide ir embora para longe. Meses depois, quando volta, cheio de saudades de Clara, encontra o médico à beira da morte.

Este espetáculo, porém, por mais triste que fosse, não pôde abafar no espírito de Jorge a influência da moça. Mas então começou para ele uma sensação nova. A presença da morte como que lhe ia purificando a paixão. Ao ver a pobre esposa quase viúva, toda entregue aos cuidados de acompanhar até ao último suspiro o companheiro de sua vida; ao contemplar a dedicação e zelo com que o servia, as lágrimas silenciosas que derramava, as vigílias, as palavras de consolação, os afagos, tudo isso como que lhe acordou uma fibra adormecida do coração, e o rapaz renasceu em si a casta flor dos seus dezoito anos. (ASSIS, 1871, p. 17).

Jorge mantém-se solidário a Clara, apesar da esquiva da moça. Três meses depois da morte do médico, o padre, convencido da transformação de Jorge, pede que Clara o perdoe e considere a possibilidade de se casar com ele. Clara, atendendo ao pedido do padre, perdoa o primo, e, embora resistente e descrente a princípio, acaba casando-se com ele um ano depois. Em conversa com padre Barroso, Jorge fala da experiência vivida junto a Clarinha nos cinco dias de agonia de seu marido. Ao que o padre responde:

— *Nihil sub sole novum*¹, disse ele. Há dezenove séculos aconteceu o mesmo a um homem ilustre que perseguia os cristãos. No caminho de Damasco, uma visão o converteu. Esse homem era S. Paulo. Uniu-se à melhor das noivas, a Igreja, e oxalá vocês se amem tanto, como aqueles dois se amaram. Deus me perdoará a comparação, porque amar é estar perto do céu. (ASSIS, 1871, p. 20).

Também o dramaturgo sueco August Strindberg recorre à metáfora do *caminho de Damasco* na trilogia de caráter autobiográfico, composta pelos dramas: “Rumo a Damasco” (1898-1901), “O Sonho” (1901) e “A Grande Estrada” (1909). As obras estão centradas sobre uma única personagem que revela ao público experiências, sensações, sonhos, alucinações,

¹ Expressão em latim que significa: *nada de novo sob o sol*.

misturando o presente com o passado e o futuro. Para Galante (2013),

Strindberg retrata épocas de sua vida de forma alegórica. O dramaturgo projeta-se nas personagens e estas, por sua vez, são arquetípicas, ou seja, já possuem um sentido próprio, intrínseco, mas que será complementado no texto, que tem como matéria-prima a própria vida do autor. Ele utiliza-se dos significados inerentes a estes arquétipos e soma-os aos eventos da própria vida, suas próprias características físicas e psicológicas para chegar, enfim, ao sentido que a obra encerrará. Os arquétipos utilizados nas três peças analisadas, apesar de diferentes, unem-se em seu significado: todos eles remetem a uma constante busca por uma elevação espiritual e uma busca por si mesmo (como o autor fez ao longo de sua vida) mesmo que retratadas de maneiras diversas. (GALANTE, 2013, p. 8).

Os exemplos apresentados recorrem à simbologia de uma viagem em particular, a feita por Paulo a Damasco. Todavia, em uma acepção mais ampla, “O grande livro dos símbolos” explica *jornada* ou *viagem* como:

Símbolo universal de mudança ou evolução, expresso em incontáveis mitos e lendas em que um herói empreende uma jornada repleta de provações físicas e morais. Na psicologia, a jornada simboliza aspiração ou desejo e a busca da autodescoberta. Quase todas as tradições religiosas conjecturam a jornada da alma para a outra vida, e muitos ritos de iniciação encenam uma jornada que simboliza a passagem de um estágio de vida para o seguinte. (TRESIDER, 2003, p. 183).

Em síntese, simbolicamente a palavra *viagem* significa transformação. Fora do campo simbólico, entretanto, há quem creia ser possível viajar e, ao voltar, no entanto, ser o mesmo de antes, sem que nada o tenha transformado. Neste caso, poderia trazer “na bagagem” apenas alguns quilos a mais de informações.

Ainda nessa perspectiva, sabemos que nem toda transformação leva necessariamente a um resultado ético, edificante ou construtivo. Por isso, tomo uma certa definição simbólica de viagem, tendo como sentido a transcendência, em que me baseio para tecer nesta introdução as primeiras considerações sobre o meu percurso e o percurso desse trabalho.

Tal concepção de trans(formação), a meu ver, não se reduz, portanto, a uma mudança de comportamento superficial, que atenda somente a interesses individuais e imediatos, mas se trata de uma reforma íntima, mais profunda e consistente. Tal transformação envolve a possibilidade de entrar em contato com conteúdos conscientes e inconscientes que as experiências nos proporcionaram - e nos proporcionam - e de dar novos sentidos, novos significados a eles.

Dentre as experiências (trans)formativas que me atravessaram, penso ser o amor a mais potente de todas. Amor que se expressa de diversas maneiras. Aqui, refiro-me àquela de que fala São Paulo na carta aos Coríntios; de que fala Paulo Freire acerca da *ética universal*

do ser humano e acerca do bem querer, da alegria, da esperança e da amorosidade que devem permear a prática educativa; de que fala Freud sobre o lugar do analista nos textos sobre o amor de transferência; de que fala Lacan nos escritos sobre o discurso do analista², entre possivelmente tantos outros que falam do amor. Esse amor que não se destina a ninguém particularmente, mas que *a priori* existe, pelo paciente, pelo aluno, pelo próximo. Amor cuja ausência, segundo Paulo de Tarso, tiraria o sentido ético de todo conhecimento, de toda ciência, de toda fé, de toda existência. Esse amor de que falo é expresso por Drummond no poema “Além da Terra, além do Céu”, que não por acaso foi epígrafe da minha monografia da graduação em Psicologia:

Além da Terra, além do Céu,
no trampolim do sem-fim das estrelas,
no rastro dos astros,
na magnólia das nebulosas.
Além, muito além do sistema solar,
até onde alcançam o pensamento e o coração,
vamos!
vamos conjugar
o verbo fundamental essencial,
o verbo transcendente, acima das gramáticas
e do medo e da moeda e da política,
o verbo sempreamar,
o verbo pluriamar,
razão de ser e de viver. (ANDRADE, 1985, p.16)

O poema é um convite. Convite e exaltação ao amor, sentimento que também para o poeta é “razão de ser e de viver”. Amor essencial, plural, transcendental. Amor capaz de ecoar no “sem-fim das estrelas” e que deveríamos “conjugar”, que deveria ser o jugo que nos une enquanto humanidade.

Sobre esse amor, Drummond na epígrafe de seu livro “Amar se aprende amando” diz:

“O amor que move o sol como as estrelas.” O verso de Dante³ é uma verdade resplandecente, e curvo-me ante a sua magnitude. Ouso insinuar, sem pretensão a contribuir para que se desvende o mistério amoroso: Amar se aprende amando. Sem omitir o real cotidiano, também matéria de poesia (ANDRADE, 1985, p.11).

O exercício contínuo, e ainda necessário, de aprender a amar, com e no “real cotidiano”, apresenta-se, assim, como a experiência (trans)formativa que perpassa a minha

² Em síntese, tanto Freud como Lacan falam de um lugar e de um discurso que supõem a renúncia do analista a um suposto saber-poder conferido pelo analisando, como condição de análise e de cura do paciente.

³ Dante Alighieri, autor do livro “A divina comédia” (escrito no final do século XIV), onde se encontra o verso citado por Drummond.

existência. É o meu caminho de Damasco. Todavia, segundo Kupfer, a propósito dos estudos de Freud, “o ato de aprender **sempre** pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. [...] Aprender é aprender **com** alguém.” (KUPFER, 1989, p, 84, grifo nosso). E quantos foram aqueles com os quais aprendi, e aprendo!

A presente dissertação, portanto, apresenta alguns aspectos dessa viagem. Mais precisamente, aqueles que se relacionam as experiências vividas no Centro Educacional de Niterói (CEN). A pesquisa circunscreve-se a um grupo de cinco professores da Educação Infantil desta escola e objetiva investigar o que narram os professores desse segmento que atuaram entre 1980 e 2006 sobre as ações de formação, ou de (trans)formação, vivenciadas no *espaçotempo* desta instituição. A pesquisa procura também compreender os impactos que a experiência de ser docente no CEN no período apontado acima, trouxe para a construção da identidade docente e para a atuação pedagógica deste grupo.

Para definir que professores fariam parte da investigação, busquei alguns critérios de escolha. Os critérios estabelecidos para a inclusão foram, em primeiro lugar, maior tempo de permanência na Educação Infantil do CEN entre 1980 e 2006. O ano de 1980 corresponde ao ano de fundação desse segmento e 2006 foi o último ano em que a Educação Básica do CEN esteve sob a gestão de pessoas pertencentes ao seu quadro de funcionários e/ou da FUBRAE, já que a partir de 2007, a gestão administrativa, pedagógica e financeira do CEN passou às mãos da Rede de Ensino Futuro Vip. O segundo critério foi a diversidade de área de atuação naquele segmento, ou seja, professores que tivessem atuado nas Classes de Alfabetização, Jardim de Infância, como chamávamos à época, por exemplo.

Sendo assim, foram convidados um professor de Educação Física, três professoras que atuaram como regentes e como plantonistas, tanto em Classes de Alfabetização, como de Jardim, e a professora que criou a já descrita atividade denominada Multimeios. Os cinco professores concordaram em participar da pesquisa e autorizaram através de documento a revelação de seus nomes.

Todavia, para melhor compreender as narrativas docentes, bem como a experiência de ser docente no CEN e seus impactos, percebi a necessidade de melhor compreender a escola e o contexto histórico de sua criação, bem como o da fundação da qual, a partir de 1960, ela passou a fazer parte, a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE).

Na tentativa de fazer uma primeira aproximação ao CEN, recorro a informações existentes nas fontes documentais. São elas, entre outros, documentos oficiais elaborados pela própria instituição, e que fazem parte do meu acervo pessoal, leis que regiam a educação, bem como fotografias, notícias de jornal e impressos da época. O destaque dado ao “Projeto

Político Pedagógico do Centro Educacional de Niterói” (CEN, 2003), como umas das principais fontes a ser usada, reside no fato de ele ser uma tentativa de expressar - e à época de sua elaboração uma tentativa de reafirmar - os principais aspectos que traduziriam a história e, de maneira especial, a identidade dessa instituição, considerados pela comunidade escolar como ameaçados de descaracterização, frente ao talvez ápice da crise administrativo-financeira atravessada pela instituição naquele período, que culminou com a transferência da gestão da escola para o grupo privado, citado anteriormente. Recorro também à conversa com a professora Nícia Pereira Muniz, vice-diretora e fundadora do CEN, no período de 1960 a 2000.

Quanto aos referenciais teóricos que me guiaram, destaco: sobre o conceito de história, Benjamin (1987) e Bloch (2013); sobre tradição e inovação, Burke (2007); sobre o conceito de experiência, Larrosa (2002); no campo da formação docente, Nóvoa (1999) e Linhares (2009; 2010); e nas abordagens (auto)biográficas, Souza (2006) e Bragança (2011; 2012). Como metodologias de pesquisa, recorro a conversas, fundamentando-me teoricamente em Alves (2005; 2006), e à análise de conteúdo, de Bardin (2009). Como fontes secundárias, baseio-me nas análises de Mendonça (2006; 2008), Pinto (2003; 2008), Carayon (1987), Santos (2010) e Lôbo (2002; 2005; 2007).

O primeiro capítulo apresenta o meu memorial de formação, composto por narrativas (auto)biográficas significativas do ponto de vista pessoal e profissional, para a construção de minha identidade. O memorial é precedido por um texto explicativo que justifica e defende a sua presença na dissertação.

O segundo capítulo, *A pesquisa como viagem*, expõe o percurso de construção e definição dos rumos da pesquisa e de seus elementos em seus aspectos teóricos e metodológicos.

O terceiro capítulo, *Um mergulho no tempo*, focaliza aspectos da história do Centro Educacional de Niterói, procurando relacioná-la ao contexto social mais amplo, no intuito de fornecer elementos para a compreensão da instituição e de suas marcas identitárias. Para tal, procura trazer à tona aspectos do contexto histórico da criação da FUBRAE, por ser o CEN uma unidade dessa fundação, e do próprio CEN. Em decorrência dessa tentativa e paralelamente a ela, serão apresentados um pouco do papel do principal fundador da FUBRAE e do CEN, professor Armando Hildebrand, na criação dessas duas instituições, e do percurso da principal idealizadora do CEN, a professora Myrthes Wenzel. Serão caracterizados também os diferentes níveis de ensino da escola, incluindo a Educação Infantil, que é o segmento que delimita o universo dessa pesquisa.

O quarto capítulo, *Na estrada: as pegadas do caminho*, apresenta os sujeitos da pesquisa e trechos de suas narrativas, bem como a busca por compreendê-las, levando em conta os impactos que a experiência de ser docente no CEN trouxeram para a construção da identidade desses professores.

O último capítulo aponta para as contribuições que a pesquisa e o compartilhamento dos saberes produzidos por ela podem trazer para o campo da formação docente.

1 PASSAPORTE, POR FAVOR?

Onde é que se pode encontrar o teu próprio eu? Sempre no mais profundo encantamento que experimentaste.

Hugo von Hofmannsthal

Tal qual se exige de um viajante sua identificação para entrada em território estrangeiro, a escrita do memorial de formação me veio imposta como condição para o ingresso no Curso de Mestrado da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). O que a princípio pareceu-me mais um item na burocrática lista de documentos legitimamente exigidos por toda instituição com esse fim, acabou, todavia, constituindo-se uma grata exigência.

A mudança de humor diante de tal solicitação – do enfado e irritação iniciais ao contentamento final - não veio de imediato. Foi se dando aos poucos, na familiaridade com os objetivos e com os docentes do programa de pós-graduação, ambos fortemente compromissados com a formação de professores. Compromisso que passa, entre outras práticas, pelo estudo e reflexão sobre a abordagem (auto)biográfica e pela elaboração do memorial de formação.

Colocar em evidência o compromisso de alguns professores desse programa de Pós-Graduação com tal abordagem, antes mesmo da apresentação do meu memorial, visa atender a dois pontos que se interligam. O primeiro relaciona-se ao fato de, em bancas de mestrado na FFP/UERJ a que tive oportunidade de assistir, eu haver percebido certa estranheza – positiva, entretanto, - por parte de alguns professores de outras instituições, diante da presença de memoriais como parte integrante das dissertações e dos textos de qualificação. Tais reações sugerem que a escrita desse tipo de texto não parece ser uma prática exigida ou proposta com frequência em cursos de graduação ou pós-graduação, mesmo aqueles relacionados ou destinados à formação de professores. Sendo assim, penso ser importante apresentar uma breve explicação ao leitor não familiarizado com essa prática. Chego, então, ao segundo ponto, que é afirmar essa explicação como uma defesa da inserção do estudo e do uso de

metodologias (auto)biográficas, nas quais se inclui a escrita do memorial de formação, nos cursos de formação de professores.

Do ponto de vista pessoal, a abordagem (auto)biográfica me é cara, pois lida com autoconhecimento e narrativas, ambas potências formativas que se inserem por dupla via em minha vida profissional. Autoconhecimento e narrativas são fundamentais na Educação e na Psicologia, áreas em que atuo.

A defesa que faço se inicia, portanto, justamente pelo relato de uma experiência pessoal que vivi em 1992, no curso de especialização em Psicopedagogia na Universidade Estácio de Sá, quando me foi solicitada a elaboração de um trabalho na disciplina de Didática do Ensino Superior, que se assemelhava à escrita de um memorial. A proposta era estabelecer relações entre experiências como aluna e como professora, refletindo sobre semelhanças e diferenças e sobre as possíveis contribuições desse exercício para a formação de professores.

Vinte e três anos depois, revisitando as páginas já amareladas daquele trabalho, encontro logo no primeiro parágrafo a seguinte reflexão que fiz:

A forma pela qual encaramos nosso passado se diferenciará à medida que amadurecemos. E amadurecemos também à medida que refletimos sobre esse passado. Portanto, é nesse processo de ir e vir ao que fomos e ao que somos, de refletirmos acerca de nosso próprio comportamento, que vamos nos autoconhecendo e nos tornando mais capazes de conhecer o outro. [...] Integrar passado e presente, reconhecendo neles não só as grandes diferenças, mas também as sutis semelhanças, possibilita sair de si mesmo, ver o outro, amadurecer, autoconhecer-se, conhecer limites e possibilidades, doar, construir. (CARPI, 1992, p. 1-2).

Reconheço em minhas próprias palavras o testemunho de uma experiência ímpar, que é a busca pela identidade pessoal e profissional, cujos processos e movimentos habitam-me até hoje como um exercício inerente ao meu modo de ser. Buscar o significado, ou ressignificar experiências, dar novos sentidos ao vivido, ou “integrar passado e presente” abriam-me, e abrem-me, possibilidades de novos olhares sobre mim mesma e sobre o outro. (Talvez, por isso, eu tenha especial apreço pela história, pela filosofia da história, pela articulação histórica e seu potencial libertador).

Relendo o restante dos escritos de meu trabalho, comprovo a potência da narrativa de si. Encontro passagens que ecoam processos dolorosos na busca de mim mesma, porém me deparo também com afirmações que expressam as possibilidades de transformação que tal busca pode oferecer. A respeito desse processo de reflexão, falo:

É um processo difícil, que de repente se faz necessário iniciar. Traz grandes ansiedades e conflitos, mas conhecer melhor nosso passado e nosso presente é como

assegurar um futuro melhor através de um existir mais verdadeiro e prazeroso. Nada melhor do que além de sabermos de nossos limites, é sabermos de nossas possibilidades e ir, passo a passo, ampliando-as. (CARPI, 1992, p. 8).

A despeito das pretensões apresentadas parecerem um tanto românticas ou utópicas - como diz Galeano (2011) citando Fernando Birri ao responder para que serve a utopia: "A utopia está lá no horizonte. Eu sei muito bem que nunca a alcançarei; que se eu caminho dez passos, ela se afasta dez passos. Quanto mais eu a busque, menos a encontrarei, porque ela vai se afastando à medida que eu me aproximo. Pois a utopia serve para isso: para caminhar" -, tais pretensões me fizeram caminhar.

Ainda me referindo ao meu trabalho, em seu fechamento, à guisa de conclusão, constato que:

A formação dos educadores, portanto, carece desse estímulo ao autoconhecimento. Na Psicologia, principalmente na Psicanálise, que também lida com o outro, ele é condição *sine qua non* para o bom exercício profissional. Sem essa busca por um existir mais verdadeiro será difícil olhar, escutar o outro; conhecer suas possibilidades, seus limites, seus desejos e facilitar-lhe construir também seu próprio existir, mais verdadeiro, mais prazeroso. (CARPI, 1992, p. 10).

A percepção de que o autoconhecimento seria uma necessidade também no campo da formação de professores decorreu, portanto, da minha experiência pessoal positiva nesse sentido e dos estudos na área de Psicologia, que já fazia à época. Naquele período, todavia, estavam se iniciando no Brasil as primeiras discussões acerca da importância da abordagem (auto)biográfica na formação docente e talvez por essa razão tal proposta de trabalho me tenha sido feita na universidade.

Segundo Passeggi e Souza (2010), o marco de início de tais discussões deveu-se à chegada ao Brasil do livro "O método (auto)biográfico e a formação" (NÓVOA; FINGER, 1988), que fora trazido de Lisboa por pesquisadores brasileiros àquela época. O livro, editado em 1988 em Portugal, levou vinte e dois anos para ser publicado em nosso país, todavia circulou entre pesquisadores do meio acadêmico, ajudando a transformar os caminhos da pesquisa em educação, particularmente no campo da formação. Passeggi e Souza (2010), responsáveis pela publicação no país, no prefácio à edição brasileira revelam o impacto dessa obra, reafirmando não só a sua importância fundadora, mas a potente atualidade de seus textos para as pesquisas e estudos relacionados à formação docente.

A edição aparentemente tardia no Brasil dessa obra considerada basilar pode sugerir certa paralisação ou lentidão nos estudos e nas pesquisas sobre formação. Todavia, mais de vinte anos depois de passar pela experiência que me fez perceber a importância das narrativas

e do autoconhecimento em minha formação, encontro nessa universidade a efervescência de pesquisadores que se aprofundaram no estudo e principalmente no uso de metodologias (auto)biográficas como abordagem privilegiada na formação docente, e que vêm trazendo à luz o pensamento de autores pioneiros, como António Nóvoa, Franco Ferrarotti, Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, entre outros.

Os professores e professoras dessa universidade, particularmente os da Faculdade de Formação de Professores, não somente estudam e pesquisam as metodologias da abordagem (auto)biográfica do ponto de vista teórico, como utilizam-nas nas práticas de formação docente, tornando-se eles próprios referências neste campo. Faz parte do curso de Mestrado desta unidade acadêmica, por exemplo, a disciplina *Representações, identidades e histórias de vida*, ministrada pela professora Inês Ferreira de Souza Bragança, cuja ementa tem objetivo geral: “Favorecer uma reflexão sistemática sobre formação, identidades e abordagem (auto)biográfica, destacando interfaces e desdobramentos teórico-metodológicos no campo da investigação, da formação humana e de professores/as.” (FFP/UERJ, 2012). Tal opção firma-se na convicção de que o autoconhecimento e a reflexão a respeito das escolhas sobre o saberes-fazer pedagógicos - por meio de um processo dialógico de articulação entre vida pessoal e profissional, entre passado e presente, entre individual e coletivo, dentre outras articulações possíveis - são vias privilegiadas, embora ainda pouco exploradas, de (trans)formação.

A opção desses educadores-pesquisadores insere-se como um desdobramento do que Passeggi e Souza localizam como simbolizados pelo livro de Nóvoa e Finger (1988):

...elos em diferentes instâncias. Entre pesquisadores de diversas nacionalidades: francesa, suíça, portuguesa, canadense, brasileira, preocupados com a formação. Elo entre dois mundos: o da francofonia e o da lusofonia, que continuam a enfrentar o mesmo desafio: o da formação do adulto na contemporaneidade. Entre colegas universitários que partilham o mesmo ideal: formar melhor os responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos para tempos melhores. Um elo de interesses. (PASSEGGI; SOUZA, 2010, p.12-13).

Em síntese, Passeggi e Souza demarcam um campo, um movimento instituinte, que se configura por elos entre pesquisadores nacionais e estrangeiros em torno da partilha de saberes e no enfrentamento, ainda corrente, do desafio e do ideal de uma melhor formação docente.

Como integrantes desse movimento, Araújo e Moraes, a respeito da publicação do livro “Vozes da Educação”, resultante do IV Seminário de mesmo nome, remarcam suas convicções e opção, dizendo:

Tendo o seminário como ponto de partida, este livro possibilita ainda o diálogo entre as vozes dos conferencistas e aquelas do Núcleo de Pesquisa e Extensão: Vozes da Educação. Ao mesmo tempo, representa uma cartografia dos caminhos que temos trilhado no grupo em busca de contribuir para o aprofundamento da reflexão teórico-prática sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada, tendo como eixo (até por reconhecermos as possibilidades político-epistemológicas de tal opção) as categorias *memória*, *história* e *narrativa* na formação docente. (ARAÚJO; MORAIS, 2012, p.11).

As pesquisadoras ressaltam a dimensão político-epistemológica da opção metodológica pela abordagem (auto)biográfica. Assim também Bragança (2012) em suas reflexões sobre *o sentido dialógico da investigação e da formação* e sobre a potência da abordagem (auto)biográfica para os processos formativos, confirma os desdobramentos e a expansão desse movimento instituinte, quando diz:

Nesse sentido, é possível observar movimentos capilares que caminham para a ruptura e, além do discurso, conseguem instaurar práticas instituintes e, talvez, novas racionalidades. É possível encontrar em muitos espaços [...] a afirmação de uma pedagogia que se procura traduzir em uma formação mais humana, amorosa, compartilhada, com a incorporação dialética da complexidade da prática, articulando movimentos de reflexão, pesquisa e formação. (BRAGANÇA, 2012, p.32).

As contribuições dessas educadoras, e de tantas outras e outros, reforçam o “elo de interesses”, referido por Passeggi e Souza (2010), dentre os quais se destaca o ideal, ainda desafiador e atual, de “formar melhor os responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos para tempos melhores” (PASSEGGI; SOUZA, 2010, p.12). Ideal que passa pela instituição de práticas como, por exemplo, a da escrita do memorial de formação como condição ao ingresso no curso de mestrado.

Diante da grata oportunidade, portanto, de me encontrar inserida nesse movimento - ao qual pretendo contribuir com essa pesquisa -, e da constatação de que a percepção que tive - a partir daquela remota experiência pessoal a respeito da importância das proposições da abordagem (auto)biográfica para a formação - se confirmou com consistência e profundidade, reside o meu contentamento, mesmo que não imediato, em cumprir a exigência da escrita do meu memorial.

Passando pelo que se referem Passeggi e Souza de “*momento de eclosão*, como sugere Gaston Pineau, do movimento socioeducativo das *histórias de vida em formação*, no âmbito da formação permanente” (PASSEGGI; SOUZA, 2010, p. 13), o autoconhecimento tem sido um convite sedutor feito a nós desde a Grécia Antiga até os dias de hoje: “Conhece-te a ti mesmo e tu conhecerás o universo e os deuses”. Convite que por vezes apenas se insinua e que por outras nos chega como uma intimação, mas que se reatualiza em diferentes

oportunidades.

Na primeira oportunidade que tive há mais de 20 anos, aceitei o convite da escrita de mim sem me dar conta exatamente das ricas transformações que provocaria. Desde esse tempo, muitos memoriais poderiam ter sido escritos, mas não o foram. Todavia, o exercício potente e cotidiano da formação pela busca do autoconhecimento nunca mais foi abandonado por mim. Hoje aceito novamente o convite, consciente agora das forças em jogo presentes na escrita de um memorial e do desafio de entrar em contato mais refletidamente, porque a escrita de si nos proporciona isso, com novas possibilidades de transformações.

- Passaporte, por favor?

1.1 “Sou errada, sou errante, sempre na estrada...”

Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se.

Eliseu Clementino de Souza

As palavras da epígrafe chegaram a esse memorial depois de estar praticamente terminado. A razão pela qual se deve este fato foi a de haver pedido a meu pai que fizesse uma revisão textual, a fim de buscar e sinalizar incoerências – não nas memórias, mas no texto em si –, repetições, falhas na sintaxe, gramática, ou questões de estilo, para que pudesse revisá-lo. Desde que estejamos preparados para recebê-lo, o olhar do outro sobre nós, sobre o que fazemos e produzimos pode ser precioso: possibilita reflexão, mudança ou afirmação.

Dias depois, recebo um telefonema dele - meu pai -, me comunicando que havia começado a ler o texto e que havia ficado emocionado... Disse também não se lembrar de que determinados fatos tivessem se dado como eu os havia relatado. Não que ele estivesse pondo em dúvida as minhas afirmações, mas que não fazia ideia de que certas vivências tinham se configurado da maneira como eu as narrava, e que de muitas já havia se esquecido.

Começamos assim a conversar sobre memória, rememoração, reminiscência, esquecimento, invenção. Falamos sobre o papel das lembranças e dos esquecimentos, das incertezas e imprecisões, das “verdades inventadas” (LISPECTOR, 2008, p. 20). Discutimos

também sobre a tensão que se instaura ao rememorar e escrever. Lembrei-me então das palavras de Souza:

A escrita da narrativa, como uma atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas. Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados à arte de evocar, ao sentido estabelecido e à investigação sobre si mesmo, construídos pelo sujeito, como um investimento sobre sua história, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências. (SOUZA, 2006, p. 101).

Nesse processo, muitas vezes nos damos conta, mesmo que fugazmente, de quem somos, de quem nos tornamos. Escrever sobre si possibilita o reconhecimento da importância das marcas que certas experiências possam ter deixado, para o bem ou para o mal, na nossa formação.

Tal conversa me fez pensar que, em vários momentos da elaboração dessa dissertação, eu havia estudado, pesquisado e refletido sobre o tema: ao escrever sobre mim, ao discutir a escola, ao explicar a metodologia, ao analisar as narrativas de experiências de meus colegas professores. Percebi que havia atravessado toda a escrita até aquele momento, lidando com temas relacionados à memória e suas vicissitudes, sem que houvesse escrito mais aprofundadamente sobre o assunto. Constatei, em consequência, a necessidade de encaminhar algumas reflexões sobre o tema, que apresento a seguir, antes de passar ao memorial propriamente dito.

De Sócrates e Platão a Certeau, passando por Aristóteles, Bergson, Freud, Benjamin e Arendt, vários pensadores e filósofos propuseram reflexões e estudos relacionados a questões em torno da memória, esquecimento, rememoração, reminiscências, história, conhecimento, saber, verdade, entre outras. Muitos deles encontraram nas concepções do pensamento mitológico grego fonte e base para suas proposições. Tendo esse ponto de partida em mente, já que somos herdeiros do pensamento grego, apresento sucintamente aqui alguns aspectos dessas concepções, já que podem sintetizar simbolicamente o que está em jogo na escrita desse memorial e dessa dissertação.

Na mitologia grega, a memória é personificada pela deusa Mnemosine, mãe das Musas Calíope (Poesia Épica), Clio (História), Érato (Poesia Romântica), Euterpe (Música), Melpômene (Tragédia), Polímnia (Hinos), Terpsícore (Dança), Tália (Comédia) e Urânia (Astronomia). Mnemosine é onisciente e suas filhas inspiram o homem, mais precisamente o poeta mortal, no conhecimento do passado, do presente e do futuro. Rememorar, portanto,

significa poder descobrir o que nos constitui e compreender o nosso devir.

Mnemosine nos preservaria do esquecimento. Todavia, era condição para o renascimento que o homem após sua morte esquecesse suas vidas passadas, bebendo das águas do rio Lethe, que cruzava, para uns, o reino de Hades (inferno) e para outros, os Campos Elíseos (paraíso). Interessante pensar que é o esquecimento que nos possibilita o renascimento. Acredito que simbolicamente o esquecimento signifique uma compreensão de si, uma aceitação amorosa de nós mesmos em nossas imperfeições, em nossas contradições, em nossa complexidade. Uma espécie de libertação que nos possibilita a transformação.

Tempo, memória e esquecimento, portanto, se conjugam na mitologia grega para explicar o conhecimento e a verdade sobre si e sobre o mundo, assim como para possibilitarem toda transformação. A escrita desse memorial e dessa dissertação tensionou esses fatores e, como diz Souza na epígrafe desse capítulo, estruturou um novo olhar sobre mim, que aqui revelo.

Sou professora formada pelo Curso Normal, graduada em Arquitetura e em Psicologia e especialista em Psicopedagogia. A minha trajetória acadêmica não é nada linear. Ao organizá-la em um *curriculum vitae*, a ordenação cronológica necessária à sua elaboração revela essa não linearidade, já que apresenta um histórico marcado por idas e vindas, e, principalmente, marcado pela concretização de planos fora do tempo-padrão instituído.

Essa não linearidade, a que chamo de errância, e que caracteriza principalmente o período de definição profissional, me trouxe à época e a cada mudança de planos, uma forte sensação de inadequação. A percepção de que estava errada, no sentido de que já deveria estar sempre em outro ponto do percurso, tornou esse período muito sofrido. A ordenação cronológica de meu *curriculum vitae*, na minha concepção, revelava, documentava e tornava público os meus desacertos, indefinições, dúvidas, enfim, as minhas fragilidades. Para mim, isso correspondia a um atestado de minha imaturidade, ou de minha incompetência. Sempre que precisei falar de minha trajetória, percebo que procurava, com algum constrangimento, explicar essa errância, mostrar as angústias que permearam meu processo de escolha profissional para justificá-la e, assim, buscando a aceitação do outro, amenizar meu sofrimento decorrente daquele sentimento de inadequação.

A escrita desse memorial possibilita-me, por meio da narrativa dessas experiências, reatualizar e ressignificar saberes e percepções. Novamente, a questão da não linearidade se apresenta, seja porque simplesmente revisito meu passado, seja porque sou questionada acerca da linearidade, da ordenação cronológica que acabo dando a esse registro.

Souza (2006, p. 102) nos diz que “tempo, memória e esquecimento [são] uma trilogia

para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se”. Nessa perspectiva, constato que a ordenação cronológica, que antes fora fonte de sofrimento, tornou-se agora elemento estruturante do olhar sobre minha trajetória, sobre mim. Ao escolher esse tipo de organização - a despeito de estar talvez um tanto mascarada, disfarçada pela própria itinerância das memórias inerente ao processo de evocação -, assumo minha história e revelo-me, nos e com os meus erros, na minha errância. Agora, confortavelmente.

Constato que experiência e conhecimento colaboraram para que eu pudesse começar a romper com a visão estereotipada de que há um tempo determinado *a priori* para os fatos da vida, de que haveria uma lógica nos acontecimentos. Pelo menos, uma lógica cartesiana que com suas matematizações pode nos iludir. Com essa mudança de perspectiva, posso aceitar meu percurso como sendo expressão de mim mesma, com meus acertos e equívocos, com minhas hesitações e vacilações, mas também com minha coragem de mudar, com minha determinação em recomeçar.

Não é por acaso, portanto, que vi na composição musical de Toller (2002), e no verso que dá título a este memorial, a expressão que melhor define o percurso de minha formação profissional e de minha trajetória de vida:

Nada sei dessa vida
Vivo sem saber
Nunca soube, nada saberei
Sigo sem saber...

Que lugar me pertence
Que eu possa abandonar
Que lugar me contém
Que possa me parar...

Sou errada, sou errante
Sempre na estrada
Sempre distante

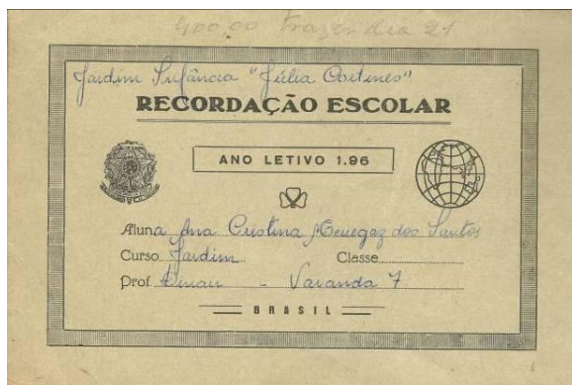
Vou errando
Enquanto o tempo me deixar
Errando
Enquanto o tempo me deixar...

Os versos expressam, simultaneamente, uma condição passada, vivida com sofrimento; e uma condição presente, aceita como inerente à existência humana. A principal diferença entre ambas talvez se resuma na bem vinda constatação do meu inacabamento, da provisoriedade de meus conhecimentos e da perpetuidade de minhas buscas. Mas, sobretudo, esses versos refletem o percurso de quem buscou conciliar as premências da realidade, que fazem a vida possível, com a plenitude dos sonhos, que torna a vida desejável.

1.1.1 Infância

A minha primeira escola foi o Jardim de Infância Júlia Cortines, para o qual entrei em 1965. Nela fiquei por pouco tempo, pois um incidente me fez não mais querer retornar. Certo dia, o transporte escolar encarregado de me levar diariamente para casa me esqueceu na hora da saída. Quando finalmente minha mãe chegou para me buscar - depois de ser avisada de que eu permanecia lá - eu estava serena, esperando. Todavia, não houve no dia seguinte quem conseguisse me colocar dentro da Kombi de novo. Nunca mais voltei àquela escola.

Figura 1 – Recordação escolar do Jardim de Infância



(a)



(b)

Legenda: (a) – capa; (b) – fotografia da autora aos cinco anos.

Fonte: A autora, 1965.

Fotografia 1 – Jardim de Infância



Legenda: Classe 26 do Julia Cortines com Profª Dinair.

Fonte: A autora, 1965.

Daquele colégio, me lembro dos desenhos sem fim, do parquinho com o balanço que me acertou o rosto e do lanche com batata-doce e Ki-suco de morango, organizado para comemorar o Dia do Índio. E lembro, claro, da Kombi branca que me esqueceu.

No ano seguinte, 1966, fui matriculada por meus pais na classe de alfabetização do Curso Maria Carvalho (CMC), que era dirigido por uma senhora muito séria e severa, e que me inspirava algum medo.

Desde o início, ia e voltava sozinha da escola, que ficava a dois quarteirões de minha casa. Lá, fiz meus primeiros amigos, com os quais brincava pelas ruas de São Francisco depois do dever de casa.

Fotografia 2 – Classe de Alfabetização



Legenda: turma do CMC com Profª Dalva.
Fonte: A autora, 1966.

Fotografia 3 – 1ª Série Primária



Legenda: turma do CMC com Profª Eliseth
Fonte: A autora, 1967.

Fotografia 4 – 2ª Série Primária



Legenda: turma do CMC com Profª Magda.
Fonte: A autora, 1968.

Tive uma vida escolar dentro dos padrões esperados: boas notas, bom comportamento... Até o final da então chamada 3ª série primária.

Naquela época, estava vigendo a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional até 1971, quando foi quase totalmente revogada pela LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dizia a LDB 4.024/61: “Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais”. E continuava:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

[...]

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961).

A legislação em vigor, portanto, determinava que o ensino fosse organizado em dois níveis: o primário, composto por no mínimo quatro séries, que em alguns estados, como no Rio de Janeiro, era precedido por um ano de alfabetização; e o ensino médio, ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial. Como a passagem do ensino primário para o secundário não se dava automaticamente, muitas escolas organizavam um curso com duração de um ano, destinado a preparar os candidatos às provas de admissão ao ginásio, o chamado *admissão*.

Nesse ano de 1970, portanto, pulando a 4ª série primária, fui promovida ao *admissão*, e para a turma “mais forte”, porque naquela época era uma prática comum dividir as turmas utilizando como critério o desempenho de seus alunos. Passei, então, por sérios problemas de adaptação à nova turma. Havia sido apartada da maior parte dos meus amigos e inserida numa turma de alunos mais velhos e/ou repetentes. Nunca achei tão ruim ser boa aluna. Novamente, não houve meio de me fazerem entrar na escola. Nas poucas vezes em que tentei ir, a angústia tomava conta de mim, saía correndo portão afora e, quando os adultos se davam conta, eu já estava em casa. Hoje, ao rememorar esse episódio, percebo que parecia a história da Kombi outra vez: ambas, experiências desagradáveis que me afastaram da escola.

Saí do Curso Maria Carvalho e voltei para a 4ª série, agora no Colégio Betânia. Lá encontrei um novo ambiente. Uma diretora carinhosa, acolhedora, segurou minha mão, abriu um sorriso largo e me fitou profundamente, relatando todas as delícias e alegrias que eu poderia viver naquele espaço. Foi um convite irrecusável para ser feliz. Jamais me esquecerei daquela mão quente, daqueles alegres olhos verdes e de toda aquela oferta de carinho e confiança. Um contraste marcante com a experiência anterior de escola e um primeiro contato

com o que Paulo Freire viria a chamar de “boniteza” da prática docente - que sucintamente refere-se a uma redefinição, a uma ampliação da concepção histórica da atividade pedagógica do professor, contemplando para além do ensino dos diversos conteúdos e habilidades, “a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente.” (FREIRE, 2003, p.15). Nesse colégio, fiz novamente vários amigos, alguns para toda a vida.

A propósito do processo de evocação – a que me referi anteriormente e no qual estou aqui imersa –, recorro a Benjamin (1987), quando se refere à figura do narrador, para tentar entender a relação que se estabelece entre as experiências passadas, vividas como aluna, e as atuais, vividas como professora. Para o autor, o narrador é “um homem que sabe dar conselhos [e] o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 1987, p. 200). Portanto, sempre que, como professora, me deparo com as angústias e medos de meus/minhas alunos/as, é nessa perspectiva que encaro a relação da aluna do passado com a professora do presente. A aluna que fui e que viveu aquela bela experiência de acolhimento, paciência e amorosidade com a diretora de seu colégio narra a sua experiência para a professora que agora ela é. E esta professora, aconselhada pela aluna, tece por meio de suas experiências, a sua sabedoria.

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente. (SOUZA, 2006, p. 102).

Fotografia 5 – 3ª Série Primária



Legenda: Turma do CMC com Profª Odete .
Fonte: A autora, 1969.

Fotografia 6 – 4ª Série Primária



Legenda: Turma do Colégio Betânia com as Prof^{as}
Lígia de Carvalho e Dulce Guanabara.
Fonte: A autora, 1970.

Relembrar o que vivi nas diferentes escolas e poder narrar essas experiências aqui, em

um texto que é, ao mesmo tempo, uma escrita acadêmica e memorialística, me remete a um novo sentido para o processo de rememoração do vivido e do texto acadêmico. Poder narrar parte de minha vida, especialmente escolar, significa para mim não só uma possibilidade de reflexão sobre a minha trajetória, mas também a ressignificação dela na construção de minha identidade e no meu processo de formação. Ao mesmo tempo, abre novas significações para o que seja um texto dissertativo: singular, pessoal, autoral.

Benjamin (1987), ao nos falar do empobrecimento da experiência coletiva na modernidade, nos faz pensar hoje sobre o fim das narrativas e sobre a substituição dessa antiga tradição por outras formas de comunicação na sociedade contemporânea que, na verdade, perpetuam a falsa sensação de coletividade, restando aos sujeitos viverem experiências isoladas, efêmeras e solitárias. Assim, as reflexões produzidas por Benjamin na primeira metade do século XX trazem inúmeras contribuições para pensarmos as relações sociais do século XXI.

A escrita deste memorial, portanto, não é somente um exercício de autoanálise, nem muito menos a escrita de parte de um romance. Constitui-se também uma possibilidade de compartilhar experiências, saberes e de reafirmar essa ação como oportunidade de oferecer alguns fios para o enriquecimento da sabedoria tecida na experiência coletiva. Por outro lado, a escrita deste memorial, em um contexto universitário, problematiza a tradição escriturária desse lugar e reafirma a legitimidade e a potência da escrita de si para a produção do conhecimento acadêmico.

1.1.2 Adolescência

No final de 1970, fiz a prova de seleção para o Centro Educacional de Niterói (CEN), onde cursei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de 1971 a 1978.

Desde o Colégio Betânia e, principalmente, nos anos que passei no CEN, um novo mundo começou a se descortinar para mim. Passei a ter consciência de que estudávamos num lugar muito diferente dos demais, com aulas de artes, oficina de madeira, xilogravura, serigrafia, cerâmica; laboratórios diversos; aulas de teatro, cinema, fotografia, xadrez. Diferentemente de alguns de nossos/as colegas de outras escolas, chegávamos a nossas casas com nossos guarda-pós sujos de tinta, nossas esculturas de madeira embaixo do braço, encantados com os filmes do mímico francês Marcel Marceau...

Fotografia 7 – Marcel Marceau



(a)

(b)

(c)

Legenda: (a), (b) e (c) – o mímico francês em apresentações.

Fonte: (a) <http://i.telegraph.co.uk>; (b) <http://2.bp.blogspot.com>; (c) <http://gilbertodutra.files.wordpress.com>

Fotografia 8 – Excursão ao Paiol Grande



Legenda: encerramento do 1º Grau no CEN.

Fonte: A autora, 1975.

O meu encantamento inicial pela escola perdurou. Paralelamente a ele, entre doze e treze anos, comecei a ter uma consciência mais crítica a respeito das condições a que o Brasil estava submetido. As conversas e debates em algumas aulas e em família contribuíram para ampliar e aprofundar a minha visão acerca dos fatos ligados à vida política e ao cotidiano.

De 1964 a 1979, o país viveu sob regime militar. Período extremamente difícil da vida política brasileira. A ditadura teve sua fase mais severa a partir de dezembro de 1968, com a entrada em vigor do Ato Institucional nº 5 (AI-5), que dissolveu o Congresso, suprimiu as liberdades individuais e criou um código de processo penal militar que permitiu ao exército e à polícia militar prenderem e encarcerarem pessoas consideradas suspeitas, além de

impossibilitam qualquer revisão judicial. Medo e desconfiança atravessavam o cotidiano, principalmente dos que se posicionavam contrariamente ao regime. Tendo nascido no ano de 1960, vivi minha infância e adolescência durante parte do longo período que durou a ditadura.

Nessa época, meus pais já trabalhavam no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e seu círculo de amigos contava com simpatizantes e militantes do Partido Comunista, artistas e intelectuais de esquerda. Lembro-me do clima de apreensão que pairava no ar, porque relatos de perseguições, desaparecimentos, tortura e outros horrores conseguiam circular, mesmo que precária e veladamente. Ainda assim, ações e movimentos contrários à ordem imposta tinham lugar e resistiam. Estudantes, artistas, jornalistas, intelectuais, religiosos, camponeses, enfim, pessoas das mais variadas origens articulavam-se, na medida do possível e de diversas maneiras, para combater o regime, porém não impunemente.

Fotografia 9 – Crime



Legenda: o estudante Edson Luís, assassinado pela Polícia Militar no Rio de Janeiro, em 1968.
Fonte: <http://fontecom.files.wordpress.com>

Fotografia 10 – Abaixo a ditadura



Legenda: Protesto contra a ditadura.
Fonte: <http://4.bp.blogspot.com>

Fotografia 11 – Truculência



Legenda: repressão da Polícia Militar nas manifestações contra a ditadura no Rio de Janeiro.
Fonte: <http://1.bp.blogspot.com>

Fotografia 12 – Resistência



Legenda: confronto com a brigada militar.
Fonte: <http://www.pragmatismopolitico.com.br>

Fotografia 13 – Passeata dos Cem Mil



Legenda: manifestação contra a ditadura, em 26 de junho de 1968.

Fonte: <http://palavrastodaspalavras.files.wordpress.com>.

Figura 2 – Charge de Surtan



Legenda: publicada no Correio da Manhã, em 17 de novembro de 1968.

Fonte: A autora, 1968.

Portanto, numa época em que a liberdade era artigo raro, penso que pelo menos alguns de nós sabiam da importância da existência, e resistência, de espaços de inovação, criação, discussão e liberdade, como o do CEN, do qual desfrutávamos. Muitos tinham e têm imenso orgulho da proposta da escola e dos nossos professores que a tornaram possível. O depoimento de D. Myrthes de Luca Wenzel⁴, a seguir, acerca do convite que recebeu do Prof. Armando Hildebrand⁵ para construir o Centro Educacional de Niterói, revela quais eram as perspectivas dos dois educadores para a instituição, e reforça a minha já expressa percepção da importância dessa escola na formação do senso crítico de seus alunos. Segundo D. Myrthes, assim o Prof. Hildebrand a convidou:

“Eu quero em Niterói uma escola diferente, uma escola que faça o aluno crescer, que faça o aluno questionar, que faça o aluno olhar em torno, que faça o aluno pensar, que deixe o aluno ser um contestador.” E assim surgiu o Centro. Ele [o Prof. Armando Hildebrand] achou que eu era capaz de fazer aquilo tudo e fui. Pergunta ao Boechat⁶. (WENZEL, ca. 2010).⁷

O depoimento de Ricardo Boechat, conhecido jornalista, convocado acima pela própria D. Myrthes, ilustra a minha percepção:

⁴ Fundadora e diretora do Centro Educacional de Niterói de 1960 a 1999, excetuando o período de 1975 a 1979 em que ocupou o cargo de Secretária Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

⁵ Presidente da Fundação Brasileira de Educação, da qual o CEN é uma unidade operacional.

⁶ Ricardo Boechat, jornalista, atual âncora da Band News FM e da Band TV, articulista da revista IstoÉ.

⁷ Trecho transcrito de documentário em vídeo produzido por Cariello (2010).

Eu fiquei no Centro Educacional dos 12 aos 17 anos, mais ou menos. Não se pode confiar muito em depoimentos, baseados na experiência vivida nessa fase da vida, né? Mas, eu me lembro de que assim que nós entramos para a escola, deu-se o golpe militar. E aí é que, hoje, já com 50, eu consigo entender alguns movimentos acontecidos ali. O primeiro deles é que o movimento, o golpe militar dividiu, principalmente naquele início, a sociedade brasileira. E isso se refletiu dentro do Centro Educacional, com uma ação dos setores conservadores, que ali tinham os seus filhos, no sentido de que os filhos de cassados políticos, ou de perseguidos políticos, fossem excluídos da escola, quer por questão política, quer porque a maioria tinha perdido - quase todos tinham perdido o emprego -, como foi o caso de meu pai... e não tinham condições de pagar mais as mensalidades. Deu-se aí, a primeira ação de D. Myrthes, para a qual meu pai já nos chamava a atenção toda vez que criávamos problemas típicos de aluno dentro da escola, que foi a de ter uma atitude de absoluta solidariedade para com esses perseguidos e cassados políticos, não só recusando o pleito de um segmento importante do Conselho de Pais, favorável à exclusão desses alunos, mas concedendo-lhes bolsa integral. Eu e minha irmã, e meu irmão mais velho, fizemos nossos estudos no Centro Educacional como bolsistas integrais... Num momento que, em que esse tipo de atitude oferecia riscos substantivos para quem resolvesse praticá-las, certo?

Mas a despeito de se posicionar sempre como anteparo aos excessos que pudéssemos pretender cometer ali, e cometemos vários, ela nunca atuou no sentido de cercear essa vontade nossa de atuar politicamente, de desenvolver a nossa consciência política, de lidar criticamente com o ambiente nacional... (BOECHAT, ca. 2010).⁸

Os princípios humanistas do CEN, expressos em diversos de seus documentos oficiais, possibilitavam um olhar para além de nossa condição de alunos, um olhar para as pessoas que éramos. Numa publicação, visando divulgar a escola, encontramos a seguinte afirmação:

O CEN baseia sua atuação em princípios humanistas, buscando a valorização do indivíduo dentro de um processo global de educação. Ocupam espaço importante dentro desse processo as atividades interdisciplinares, a participação comunitária consciente, que desperta no indivíduo o sentimento de responsabilidade nos problemas sociais, a interação com o ambiente de trabalho e a autoeducação. (FUBRAE, [198-], p. 5)

Em minha percepção, os princípios filosóficos da escola geravam práticas que possibilitavam uma generosidade, uma fé e uma paciência muitas vezes confundidas com uma postura *laissez-faire*.

⁸ Trecho transcrito de documentário em vídeo produzido por Cariello (2010).

1.1.3 Juventude

Em 1979, por meu pai ser artista plástico e por eu gostar muito dessa área, optei pelo curso de Arquitetura. Passei nos vestibulares da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Silva e Souza (FAUSS) e da Faculdade Santa Úrsula, ambas no Rio de Janeiro. Matriculei-me na primeira, pois, naquele momento, era mais bem conceituada e também por oferecer a formação de urbanista.

Naquela época, havia descartado, sem muita convicção, a opção pela Psicologia. Ao chegar mais perto do final do curso de Arquitetura, no período dos estágios, fui tomada pelas angústias decorrentes da constatação de uma decisão equivocada. Frente àquela situação, retomei todo o processo, já enfrentado anos antes, de escolha de uma nova profissão. Naquele momento, a minha percepção era a de que eu havia perdido muito tempo. Todos os meus amigos já haviam se graduado ou estavam se graduando, e eu estava recomeçando uma nova carreira. O fato de ter somente vinte e dois ou vinte e três anos não abalava a plena convicção de que eu estava atrasadíssima, com pouquíssimo tempo pela frente para definir meu rumo profissional. Muito pelo contrário, a pouca idade reforçava a ideia de que haveria um tempo certo para tudo na vida.

Fotografia 14 – FAUSS



Legenda: no boteco, com amigos da Arquitetura.
Fonte: A autora, 1983.

Fotografia 15 – Diretas já



Legenda: no comício pelas eleições diretas, em 1984.
Fonte: <http://alerj.com.br>

Ainda indecisa quanto a que graduação deveria exatamente cursar, e com medo de cometer outro equívoco, uma certeza surgiu: meu desejo e meu coração apontavam para a

área da Educação. Portanto, paralelamente à conclusão da graduação como arquiteta, fiz o Curso de Formação de Professores (antigo Normal) no Colégio Nossa Senhora da Assunção, em Niterói. Acreditava que, dessa forma, mais rapidamente poderia viver as experiências da profissão e ter certeza a respeito da decisão tomada.

Meu primeiro estágio, em 1984, foi em uma escola pública estadual, que logo me mostrou as agruras dessa rede de ensino e de seus atores: baixíssimos salários, infraestrutura precária - que se refletia em desde a falta de papel até a falta de professores -, mas com profissionais que, a despeito de todas as adversidades, persistiam. Muitas professoras arcavam com as despesas de compra de materiais e realizam seu trabalho com dignidade e seriedade. O compromisso dessas profissionais com seus alunos veio reforçar a ideia de que uma pessoa pode fazer grande diferença na vida de outras. Mesmo sabendo que o sistema deve funcionar sobre outras bases que não somente a da ação isolada, mas a partir de políticas públicas cidadãs, quando estamos lidando com pessoas, atitudes que proporcionem melhor qualidade de vida a elas serão bem-vindas. Minha experiência já havia me trazido esse aprendizado.

Os demais estágios foram no Colégio Betânia, no mesmo ano de 1984; e no Centro Educacional de Niterói, em 1985.

Voltar como estagiária a essas escolas, que para mim haviam sido tão significativas, foi uma grande alegria. Essa nova condição englobou alguns aspectos importantes da minha vida, dentre eles: o resgate de um tempo feliz que gostaria de ver perpetuado e, principalmente, a inserção, agora em outra posição, numa história que me dera muito orgulho e prazer.

1.1.4 Emancipação

No ano seguinte, em 1986, fui admitida como professora no Ensino Fundamental do CEN, em tempo integral. O CEN tinha uma rede de apoio aos seus professores muito bem tecida, que investia fortemente na formação do seu corpo docente através de cursos, palestras e consultorias. Além disso, tínhamos cotidianamente a atuação do Serviço de Orientação Educacional (SOE), dos coordenadores de segmento, de série e de área: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais, que, inclusive organizavam, a partir das propostas e deliberações com os professores, boa parte do material didático a ser utilizado, pois não usávamos os livros didáticos comerciais. Além de tudo isso, os colegas mais antigos eram

muito cooperativos. As nossas discussões, nossos planejamentos, nossos estudos e o desenvolvimento de nossas práticas demonstravam que, acima de tudo, havia o desejo, o enorme desejo de tornar o percurso de cada criança um caminho significativo e prazeroso. Por tudo que se traduzia em nossos discursos e práticas, apesar das incertezas e inseguranças que pudessem nos atravessar, comungávamos de algumas certezas. Uma delas, talvez a mais categórica, e nem sempre tão óbvia quando examinamos mais de perto as práticas pedagógicas de várias escolas, era que, ali, cada criança era muito mais que um aluno. Ali estavam pessoas com as quais aprendíamos sobre o outro, sobre o mundo, sobre a nossa profissão, sobre nós mesmos.

É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 2003, p.16)

Ali estavam pessoas que não precisavam somente da matemática, da escrita e da leitura; precisavam ser olhadas em sua individualidade, em sua integralidade. Pessoas que, como nós, precisavam do que estava para além dos conteúdos fechados das grades curriculares, para também poderem ir além.

Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História. [...]. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. [...] Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 2003, p.19).

O desenvolvimento da autonomia do educando passa pela responsabilidade ética do educador e relaciona-se muito mais com um conjunto de ações e práticas, um “mover-se no mundo”, do que pelo exercício da palavra, pelos discursos em sua defesa.

Em 1988, após aprovação em concurso, ingressei para o magistério na rede estadual de Educação. Fiz então a opção por trabalhar na Educação Infantil do CEN, que me ofereceu a

possibilidade do trabalho em tempo parcial. Todavia, a conciliação dos dois empregos foi bastante difícil. Pedi exoneração da rede estadual ao final daquele ano e continuei no CEN, numa classe de Alfabetização no turno da tarde.

Em 1990, foi formado um grupo de trabalho no CEN, para “acompanhamento das atividades em nível de pré-escola referentes à introdução de ideias de Emilia Ferreiro em turmas de alfabetização” (CEN, 1990), já que tais ideias, como a própria Ferreiro (1988) disse, deslocaram o eixo do como se ensina para o como se aprende. Até então, a escola trabalhava com dois métodos de alfabetização: o denominado *Método Natural*, desenvolvido por Heloísa Marinho, e o *Método Psicolinguístico*, desenvolvido por Heloisa Vilas Boas, responsável pela área de Alfabetização do Laboratório de Currículos.

Oportuno informar que “o Laboratório de Currículos, órgão de pesquisa especialmente criado para orientar ações políticas no campo da educação do novo Estado do Rio de Janeiro, surgido com a fusão dos antigos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro” (LÔBO; FARIA, 2005, p. 1), foi instaurado por D. Myrthes, quando esteve à frente da Secretaria de Estado de Educação e Cultura no período de 1975 a 1979.

O trabalho de acompanhamento das atividades referentes à introdução de ideias de Emilia Ferreiro desenvolvido pela equipe da Educação Infantil, portanto, envolveu três grupos: o grupo dirigente, composto pela coordenadora da Educação Infantil, pela coordenadora de Língua Portuguesa, pelas duas professoras regentes e pelas duas plantonistas das turmas onde se desenvolveu o processo; a equipe do Centro de Estudos, composto pela coordenadora de Língua Portuguesa e todas as professoras da Educação Infantil; e o grupo de consultoria, composto pela Prof^a Maria Lúcia Weiss (consultora), a diretora de Educação Básica do CEN, a orientadora educacional da Educação Infantil, as coordenadoras da Educação Infantil e de Língua Portuguesa e as professoras e plantonistas das duas turmas em questão.

Eu era uma das professoras regentes – a da turma de alfabetização parcial – que integrava o trabalho. A ideia era acompanhar, discutir e avaliar, com base em estudos teóricos e práticos, as experiências compartilhadas e observadas nas duas classes de alfabetização. O desafio posto para nós, professoras das turmas em questão, foi o de investigar as hipóteses dos alunos acerca do significado da escrita e mediar esse conhecimento sem recorrer a uma metodologia *a priori*. O objetivo era o de aprendermos a ensinar. Precisávamos compreender o que cada aluno pensava acerca da escrita – o que representava e como representava – para podermos descobrir e criar maneiras de intervir para que cada um avançasse em seu processo de construção da leitura e da escrita.

Foi um período de muitas angústias e incertezas para nós, pois, por mais que lidássemos cotidianamente com a experimentalidade, abrir mão do passo a passo de um método - Natural ou Psicolinguístico - para mergulhar no imprevisível da reinvenção diária não era fácil. Todavia, aos poucos, fomos adquirindo conhecimento e confiança. O fato de estar toda a equipe envolvida e participando do trabalho, embora fôssemos apenas quatro professoras diretamente comprometidas com a tarefa de alfabetizar sem método, foi de fundamental importância para a minha formação, e, acredito, para a formação de todas nós. O fato de sermos todas mulheres na equipe da Educação Infantil, até aquele momento, propiciaria uma importante discussão sobre a questão do gênero na docência⁹.

Daquele ano em diante, tudo foi ficando mais fácil. Tentar compreender as hipóteses de cada criança acerca da escrita, e não só saber a respeito desse objeto do conhecimento, que é a língua escrita, para poder mediar a relação entre aprendiz e língua, nos recuperou a tranquilidade, sempre relativa - já que sempre permeada por inseguranças - de saber o que estávamos fazendo.

Sabíamos que a busca por mudanças nas concepções sobre leitura e escrita, e, conseqüentemente, as mudanças nas práticas de ensino na escola, não eram questões só nossas. Sabíamos também que não se tratava de mudar somente metodologias, mas principalmente mudar a concepção acerca do processo de ensino-aprendizagem. Tínhamos notícias de outros grupos que também estudavam e tentavam implementar essas mudanças: grupos de professores com os quais pudemos, inclusive, muitas vezes, compartilhar experiências, por meio de visitas e de eventos pedagógicos. Dentre eles, destaco: o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ); a Escola Parque, na Gávea, no Rio de Janeiro; e a Escola da Vila, em São Paulo.

Para, de certa forma, sintetizar o que pensávamos, recorro a Josette Jolibert, educadora e pesquisadora francesa de cujo livro retiramos um trecho que se tornou epígrafe de vários convites para reuniões de professores e de pais:

É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar... que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado. Todos os aprendizados, não só a leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos. (JOLIBERT, 1994, p. 12)

Naquele mesmo ano de 1990, nasceu meu primeiro filho. Dei seguimento à minha licença maternidade com uma licença sem vencimentos, que totalizou um período de dois

⁹ Infelizmente esta discussão não será aqui desenvolvida, por questões de foco e objetivo desta dissertação. Sobre o tema, ver: LOURO, 1997.

anos afastada do CEN. Todavia, ficar exclusivamente em casa não me era uma ideia muito agradável.

Resolvi, então, seguindo outras colegas da escola, realizar o Curso de Especialização em Psicopedagogia em Educação, na Universidade Estácio de Sá, que concluí em 1992. Lá, tive a oportunidade de fazer o que hoje chamaria de memorial. Percebi, e também foi percebido pela professora Maria Lúcia Fraga, de Didática do Ensino Superior, que a escrita daquele texto memorialístico se constituiu como recurso importante para a minha formação profissional.

O contato com a Psicopedagogia, por outro lado, reacendeu o meu desejo de fazer Psicologia, que vinha sendo acalentado desde o término da Faculdade de Arquitetura.

No ano seguinte, ingressei na Universidade Federal Fluminense (UFF), retomei meu cargo no CEN e engravidei de meu segundo filho. Estava empolgada com as perspectivas que se abriam, mas também um tanto angustiada com a carga de responsabilidades que estava assumindo. Minhas preocupações se confirmaram: o curso de Psicologia era em horário integral e logo as dificuldades em conciliar estudo, trabalho e dois filhos pequenos surgiram. Por isso, a matrícula na UFF foi trancada ao final do ano. Somente em 2003 pedi transferência da UFF para as Faculdades Integradas Maria Thereza (FAMATH), dando continuidade à graduação em Psicologia.

Permaneci na Educação Infantil, alternando o trabalho em classes de Alfabetização e de Jardim de Infância até 2001, ano em que fui eleita coordenadora pedagógica desse segmento, cargo que ocupei até o final de 2006, quando saí da escola.

O CEN havia sido a escola da minha vida. O seu caráter experimental favorecia e incitava a busca por novos caminhos, por novas práticas. Todavia, ousar requer coragem, conhecimento e responsabilidade, que foram sendo conquistados no próprio caminhar, pois, tanto no estágio como nos anos em que lá trabalhei, a grande marca que trago dessa vivência é a do compartilhamento de experiências. Embora houvesse uma grande liberdade para o trabalho individual, de autoria, havia um espaço muito rico de aprendizado a partir de estudos teóricos e das práticas que cada um ia construindo. Penso que a construção do trabalho de cada professor era fundamentada justamente nessa rica troca entre a equipe. Era principalmente a força da equipe que fazia com que nos sentíssemos confiantes em ousar traçar nosso próprio caminho com as turmas.

No período em que estive na Coordenação, procurei não deixar que o espaço de compartilhamento, alicerçado no binômio teoria-prática e construído nas leituras, relatos e narrativas dos professores, se perdesse. Fazíamos constantes encontros e reuniões de

planejamento e avaliação, tentando fortalecer o grupo, cada um dos seus membros e, conseqüentemente, o trabalho.

Do CEN saí por motivos diversos. O principal foi a grave crise financeira que, entre abrandamentos e agravamentos, foi dificultando a permanência de funcionários administrativos e de professores na escola. No meu caso, as dificuldades financeiras comprometeram seriamente a minha vida pessoal e a dos meus filhos.

As dificuldades financeiras da escola a acompanham desde o seu início. Quando o CEN foi fundado, em 1960, havia uma campanha do Ministério da Educação e Cultura em curso, denominada Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), que possibilitava a instituições particulares que com ela colaborassem receberem ajuda governamental, inclusive recursos financeiros¹⁰. A professora Nícia Pereira Muniz, que foi vice-diretora do CEN por mais de 30 anos, diz o seguinte sobre o assunto:

No começo, o MEC ajudava um pouco sim - tanto que os alunos pagavam -, porque não podia ser de graça, porque não tinha dinheiro para sustentá-la [a escola]. Mas eu não sei dizer por quantos anos o MEC ajudou. Tanto que o Centro teve problemas financeiros porque começou com a anuidade muito baixa para o que ele dava, porque além dos professores em sala de aula, tinha professor para milhões de coisas, flauta, teatro - tudo isso era à parte -, coral, enfim. Então quando o MEC suspendeu [a ajuda], não sei, dois anos, três anos [após a fundação do CEN], não dava, então, para subir muito a anuidade... Mas a gente sempre conseguiu levar, com dificuldade, mas conseguiu levar... (MUNIZ, 2013)

Sobre os fatores que contribuíram para as dificuldades financeiras do CEN, a professora Nícia referiu-se também à questão da inadimplência dos responsáveis, e continuou:

Realmente, ficou difícil, mas a gente teve que se virar e levar. Não ia fechar. Era difícil arranjar [recursos]. De vez em quando, havia umas ações, como quando nós compramos o terreno do Centrinho - porque foi comprado. A gente teve ajuda, eu não posso dizer a instituição, porque eu não lembro mais, mas nós tivemos uma ajuda. Acho que foi um projeto que nós apresentamos e eles pagaram pelo projeto, acho que o próprio MEC deu algum dinheiro. Não posso garantir não, mas sei que foi. Era sempre tudo muito apertado e a gente também não queria botar o salário do professor lá pra baixo... (MUNIZ, 2013)

Em minha avaliação, os gestores do CEN tiveram que lidar permanentemente com questões ligadas às tentativas de conciliar os altos custos de uma escola que sempre procurou oferecer uma educação de qualidade e as receitas possíveis. Ao longo desses anos, como agravante de uma saúde financeira que já nasceu debilitada, houve o período de inflação e de

¹⁰ Esse assunto será aprofundado no Capítulo 3: *Um mergulho no tempo*.

hiperinflação. Os diversos planos econômicos do governo comprometeram ainda mais a situação da escola, levando seus administradores a tomarem decisões equivocadas. Uma delas, por exemplo, referiu-se a interrupção dos depósitos regulares do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Essa decisão foi muito questionada pelo corpo docente à época, que buscou então maior participação nas decisões administrativas da escola.

Buscou-se a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), para que assumisse suas responsabilidades, já que era a mantenedora do CEN, mas a fundação manteve-se à distância. Paralelamente, a direção do CEN contratou vários gestores para tentar debelar a crise, porém ela só se agravou. Por fim, a FUBRAE assumiu a direção do CEN, afastando D. Myrthes. Todavia, as mudanças que tentaram ser impostas pela nova direção foram rechaçadas, não só pelo corpo docente, mas pela comunidade escolar que tentava ampliar sua participação nas decisões da e sobre a escola. Toda essa situação gerou um movimento que culminou com a instauração de uma gestão participativa, eleição de direção-geral, diretores de unidade e coordenadores e com a construção de um novo Projeto Político Pedagógico. Todavia, a crise financeira permaneceu.

A minha saída do CEN teve motivos diversos, sendo o mais importante o referente à crise financeira, que impedia a escola de pagar os salários integralmente. Os outros motivos não caberiam ser aqui explicitados, mas podem ser assim resumidos: as inúmeras batalhas travadas nos últimos anos em que lá estive faziam-me sentir que meu tempo no CEN acabara. Os companheiros de luta e de conquistas cotidianas haviam quase todos deixado a escola; e, mais grave, comecei a perceber a infiltração de práticas que não se articulavam com o discurso e que jogavam por terra várias árduas conquistas, como, por exemplo, a gestão participativa. O fato de ter sido aprovada no Concurso Público para Professores do Colégio Pedro II (CPII), uma escola pública federal de tradição educativa no Rio de Janeiro, deu-me a coragem para a mudança.

1.1.5 Maturidade

O ano de 2007 foi um período de luto e de renascimento. Precisava virar a página de minha história para continuar a escrevê-la em outro cenário, junto a outras personagens, outros atores.

Apesar da ansiedade e de alguma tristeza que me acompanharam nesse ano - por conta

não apenas da saída do CEN, mas de todas as mudanças que vieram em seguida, como, por exemplo, a troca de escola dos meus dois filhos -, posso dizer que 2007 foi um ano de superações e de conquistas. No Colégio Pedro II, trabalhei na Sala de Leitura e como professora substituta, que se revelaram experiências excelentes, pois me permitiram circular por todos os anos e pelas diversas atividades oferecidas. Dessa forma, pude ter uma visão abrangente, embora não aprofundada, do trabalho realizado. E, na formação acadêmica, outra conquista, porque enfim conseguia concluir a graduação em Psicologia, com um, digamos, bônus: a monografia “Entrou por um ouvido, saiu pelo outro – o que nos diz a criança que não aprende” recebeu grau dez e teve indicação para publicação pela banca examinadora.

Aprendi muito nos anos de 2008 e 2009 como professora de Língua Portuguesa e de Estudos Sociais do 4º ano. Depois de trabalhar durante quase toda a minha vida profissional na Educação Infantil, tive a oportunidade de estar com os chamados “grandes”. Foi um período de muita riqueza, descobertas e desafios. Estava não mais em uma escola experimental, mas numa escola reconhecida como tradicional. Naquele momento, constatei a sustentação teórica e prática que havia conquistado no CEN, e que me davam segurança e autonomia para realizar o trabalho no Colégio Pedro II. Entrei para esta instituição de peito aberto, querendo conhecê-la, compreendê-la, sem julgamentos precipitados e sem preconceitos. O CEN podia ser, e era, um referencial, mas era preciso permitir-me não me aferrar a ele, de modo a não ver positivities naquilo que se mostrava diferente.

A convite da Direção que assumiu no início de 2010, estive até 2013 no cargo de Coordenadora de Turno do *Campus* São Cristóvão I. O Colégio Pedro II possui ao todo 14 *campi*. Também a convite da nova diretora que assumiu a gestão 2014-2017, aceitei o cargo de diretora pedagógica desse mesmo *campus*. Paralelamente, venho realizando o trabalho de Psicologia e de Psicopedagogia em consultório, com adultos e crianças.

A entrada para o Colégio Pedro II propiciou-me uma grata surpresa: lá também encontrei um trabalho de extrema qualidade realizado por profissionais competentes e bem preparados. Diferentemente do CEN, para o qual poderíamos eleger a palavra-chave **inovação** para caracterizá-lo; o CPII tinha na **tradição** a ideia com que referenciá-lo. Todavia, já à distância do primeiro e com um olhar estrangeiro, “como alguém que vem de longe” (BENJAMIN, 1987, p. 198), para o segundo, pude perceber seus inúmeros pontos de contato e constatar: no CEN, onde a possibilidade de alçar voo era imensa, seus professores tentavam ancorar-se a algo que os fixasse a um chão de certezas e atenuasse as angústias da criação, da inovação; já no CPII, a tradição pesava sobre as tentativas de voos maiores que seus professores lutam por conseguir alçar.

A percepção desse ponto de contato entre o CEN e o CPII fundamenta-se na interessante discussão sobre tradição que Burke (2007) propõe. Influenciou-me em particular nesse entendimento a questão que se relaciona à “tradição percebida como recurso ou como peso”, que infelizmente ele não desenvolve. Todavia, ela pode ser inferida nas considerações acerca dos problemas relativos ao conceito de tradição que o autor levanta e discute. Em seu texto, Burke diz ser melhor limitar a discussão a dois problemas. “Dois problemas só, porém grandes: o problema da pureza e o problema da inovação. Problemas opostos e complementares, dois aspectos da mesma questão; quando, em quais circunstâncias, uma tradição deixa de ser tradição?” (BURKE, 2007, p. 17).

Em determinado ponto de suas reflexões a esse respeito, o autor afirma estar chegando “a um tema cheio de paradoxos: a relação entre a tradição e a inovação” (BURKE, 2007, p.20). Paradoxos que ele considera claros, por exemplo, no fazer cotidiano da educação, já que para ele essa prática lida com objetivos incompatíveis: “Dum lado, transmitir para os alunos o patrimônio de conhecimento, a tradição, [que pode se tornar recurso ou peso no fazer pedagógico] e doutro lado, incentivar o espírito crítico, o pensamento independente” (BURKE, 2007, p.20), que também pode constituir-se recurso ou peso. Burke prossegue, focalizando a história cultural - e as instituições têm sua cultura e conseqüentemente sua história cultural -, reafirmando também nesse âmbito a dificuldade de se distinguir tradição e inovação. Diz o autor: “Às vezes, a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações” (BURKE, 2007, p.20). Todavia, é em uma afirmação entre parênteses que Burke revela uma importante definição sobre tradicional/tradição: “falta de consciência de alternativos” (BURKE, 2007, p.21). Importante, porque demarca uma condição, e não uma qualificação acerca de culturas, ideias, instituições, ou qualquer produção humana que possa ser analisada sobre o prisma tradição/inovação.

O ponto de contato que percebi entre o CEN e o CPII envolve a discussão dos “alternativos”. Presentes no CEN, mas como inovações aparentes? Ausentes no CPII, mas presentes em inovações disfarçadas? Penso que a educação está repleta dos paradoxos a que se refere Burke, e que a sua prática se dá em meio a contradições. Todavia, se pensarmos na tradição como falta de alternativos e esta como recurso e/ou peso presentes nas práticas pedagógicas cotidianas, talvez possamos compreender melhor essas duas instituições e suas dinâmicas, quando digo que percebo a tradição como recurso amenizando o peso de estar solto no espaço desconhecido das inovações, no CEN; e a tradição como peso dificultando voos maiores, ou dificultando o recurso de voos alternativos, no CPII.

Ambas também têm em comum o fato de serem, ou de ter sido, no caso do CEN,

escolas de referência para inúmeros professores e para cursos de Formação de Professores. O CEN, por exemplo, o foi para o Instituto de Educação Clélia Nanci, de São Gonçalo, cujas visitas de suas turmas eu tive o prazer de receber como coordenadora de Educação Infantil durante vários anos. Em outro campo, professores da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal Fluminense (UFF) traziam seus alunos para conhecer as instalações do CEN, cujo projeto arquitetônico refletia uma concepção ousada do espaço pedagógico e expressava uma filosofia educacional que se pretendia diferente da tradicional, buscando ser um núcleo de inovação curricular e de experimentação de diversas metodologias, como o Centro de Interesses, o trabalho diversificado, a pedagogia Freinet, entre outras.

Em 2011, em conversa com uma colega do Colégio Pedro II que relatava um pouco de sua pesquisa de mestrado, tomei conhecimento mais detalhado da proposta e das linhas de pesquisa desenvolvidas pelo Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Naquele momento, tive clareza da oportunidade que se apresentava. Teria a possibilidade de investigar, discutir e divulgar, mesmo que parcialmente, a história do CEN e de seus espaços de formação docente. Poderia trazer à discussão a escola que fora tão fundamental em minha vida e também o trabalho daquele grupo cuja energia ainda me move.

Trabalho que no meu sentir precisava ser compartilhado, já que, como disse Benjamin, “a experiência de [...] a arte de narrar está em vias de extinção [...]. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987, p.197-8). A esse respeito, explica Martelli:

Narrar, segundo Benjamin, é mergulhar as palavras em experiências vividas, as quais são carregadas de conceitos, é movimentar a racionalidade e a subjetividade individual no coletivo. Para os acontecimentos narrados não há uma única versão, convidando os ouvintes a criarem outras, com significações nascidas de uma narrativa inconclusa. (MARTELLI, 2007, p.4).

Investigar e poder abordar as experiências lá vividas e trazê-las novamente ao palco das discussões sobre projetos e propostas educacionais da atualidade, pensei que seria contribuir para revigorar a formação e ação docente. Como diz Nóvoa (1999, p.15), “a profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental”. Portanto, a minha pesquisa se refere muito menos a um conjunto de práticas que poderiam vir a instrumentalizar o professor no seu cotidiano - como receitas de como trabalhar esse ou aquele conteúdo, muitas vezes intensamente solicitadas em cursos e palestras -; mas como conjunto de narrativas biográficas

de profissionais que construíram um espaço de compartilhamento e de construção de seus trabalhos e do trabalho de um grupo cuja energia ainda me move. Nisso, reside a justificativa e relevância dessa pesquisa. Ela seria quase um testemunho dessa possibilidade: a de que é preciso abrir espaço para o compartilhamento dos saberes dos professores como forma de legitimá-los. Entre outras formas potentes de emancipação, o compartilhamento dos saberes - tanto dos oriundos das experiências de cada um no seu fazer e pensar, como daqueles construídos com os diversos teóricos com os quais dialogamos em nossos percursos, emancipa o profissional e o grupo. Emancipá-los para que possam vir a atuar com consciência e autonomia nas diversas instâncias que se referem a sua práxis, seja nas políticas educacionais, seja na sala de aula.

Mais uma vez Nóvoa me ajuda nessa perspectiva:

Nos últimos anos, tem-se insistido, ora na formação inicial, ora na formação continuada. Mas, tanto num caso como no outro, há tendências claras para a “escolarização” e para a “academização” dos programas de formação de professores. Assim sendo, e apesar da retórica do “professor reflexivo”, os resultados conduzirão, inevitavelmente, a uma memorização dos professores ante os grupos científicos e as instituições universitárias. [...]

Pela minha parte, gostaria de perceber como é que os professores refletiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram “profissionais reflexivos”. E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. (NÓVOA, 1999, p.18).

A presente dissertação articula-se, assim, com meu percurso de vida: o CEN foi a escola na qual passei boa parte da minha vida; foi minha principal fonte de formação pessoal e profissional; e foi a escola de meus filhos. Tenho olhares de diversos pontos de vista sobre a instituição, assim como tenho uma profunda ligação afetiva com ela e com o grupo de professores com o qual trabalhei, o que move o meu desejo; além de tudo, em face da importância que a escola teve no cenário educacional, como escola experimental e polo de formação de professores, percebo a necessidade desse registro.

Portanto, a linha de pesquisa “Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas” veio ao encontro de um desejo e de uma necessidade, trazendo em seu bojo possibilidades de concretizá-lo e de satisfazê-la não só no âmbito pessoal, mas numa perspectiva social, ou seja, reforçando a ideia, tão difundida por Antônio Nóvoa (1999), de que é fundamental recuperar espaços para a reflexão e partilha experiencial, como condição para a legitimação dos professores como produtores de saberes.

2 A PESQUISA COMO VIAGEM

Quadro1 - A noite estrelada



Fonte: VAN GOGH, 1889.

Ao iniciar os meus estudos para a pesquisa a que me propus, na verdade eu ainda não tinha muita clareza sobre os rumos a dar à minha investigação. O percurso que aparece agora definido e delimitado não foi estabelecido com facilidade. Ao tomar conhecimento sobre a linha de pesquisa do mestrado da FFP/UERJ *Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas*, eu só pensava nas conversas que eu e meu grupo de colegas professores tínhamos sobre o Centro Educacional de Niterói, e que haveria muito que falar... Nós lecionávamos em uma escola experimental, onde havia uma efervescência muito grande de práticas, muito estudo teórico, e a meu ver um belíssimo trabalho... Todavia, eu não conseguia me organizar para delimitar um caminho. O que exatamente eu iria investigar, discutir e divulgar?

Senti-me como quando às vezes olho o céu numa noite estrelada e penso na infinidade de mundos e lugares por conhecer, na imensidão de possibilidades que existe. Tudo é lindo, tudo é convidativo... Sou tomada por um ímpeto de sair por aí, de açambarcar o mundo, de

ver, conhecer, saber... Então, penso em mim e naquilo de que sou capaz, ou de que me acho capaz. Penso nos sonhos e desejos e nas reais possibilidades de realizá-los. Quero ir, mas para onde? Como?... Foi mais ou menos assim que me senti em relação à pesquisa. Queria falar sobre um monte de coisas, sobre tantas experiências... Tentava me organizar, buscar um foco... Qual seria o caminho? E o universo à minha frente...

A leitura do artigo “Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares” (ALVES-MAZZOTTI, 2003) explicitou-me muitas particularidades das pesquisas no campo educacional. A partir de avaliações realizadas por diversos pesquisadores desde a criação dos cursos de pós-graduação em Educação no Brasil, no início da década de 1970, a autora concluiu que muitas deficiências por elas apontadas ainda persistiam quando produziu o seu artigo. E destaca:

(a) Pobreza teórico metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos ou “exploratórios”; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas. (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 34).

A análise apresentada por Alves-Mazotti despertou-me para a necessidade de uma reflexão mais focada acerca das escolhas que eu deveria fazer para estruturar e organizar a minha própria pesquisa, de modo a tentar escapar das armadilhas que a pesquisadora lista acima. O artigo aponta ainda para diversos aspectos que precisam ser considerados quando se pretende uma pesquisa de qualidade e que realmente produza impacto no campo educacional. Todavia, o aspecto da análise que mais me chamou a atenção foi o relativo à legitimação das pesquisas acadêmicas em Educação. Como os demais campos das Ciências Humanas, a Educação luta pela construção de outros suportes para a investigação nessa área. Ressaltando que essa não é uma questão exclusiva da produção acadêmica brasileira, Alves-Mazotti considera que

A ausência de critérios de demarcação consensuais e o abandono das falsas certezas prometidas pelo modelo positivista de ciência trouxeram uma considerável desorientação aos pesquisadores, principalmente no campo das ciências humanas e sociais, o que, frequentemente, descambou para o “vale-tudo”. Se de um lado essa desorientação parece compreensível, de outro vemos que o relativismo que se alastra em nossa área não tem contribuído para a construção de conhecimentos suficientemente relevantes e confiáveis para orientar políticas e práticas educacionais. (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 35).

Embora a discussão sobre a superação do paradigma positivista como forma

hegemônica de se fazer ciência possa estar cada vez mais superada, tais considerações trouxeram-me alguma apreensão. Estaria a minha pesquisa, que pretende basear-se nas experiências narradas por um grupo de professores de uma determinada escola experimental do qual fui membro, enquadrada no que a autora chama de “narcisismo investigativo”? (ALVES-MAZOTTI, 2003, p.36). A reflexão suscitada pela leitura desse artigo, portanto, causou o impacto necessário capaz de orientar-me na busca pelos rumos que minha pesquisa deveria tomar, de modo a não ficar a falar de algo que não pudesse vir, mesmo que minimamente, a contribuir para as discussões acerca de práticas e políticas educacionais.

Armadilhas, orientação, rumos, caminhos, itinerário. Foi justamente enquanto lia e refletia sobre as ideias da autora, nessa tentativa de pensar o trabalho a ser realizado, que a palavra **itinerário** destacou-se no título do livro que continha o artigo – “Itinerários de pesquisa”-, convertendo-se na metáfora primeira que relacionou a ideia de pesquisa à ideia de viagem. Essa primeira relação – entre itinerário de pesquisa e itinerário de viagem - evocou outras conexões que me ajudaram a estruturar com mais propriedade os vários pontos do que passei a considerar como “viagem”. Essa metáfora foi organizadora das minhas ideias. Pensar a pesquisa como uma viagem ajudou-me a delinear com mais clareza os diversos aspectos que deveria considerar nesse processo de busca e organização.

Essas analogias trouxeram-me algumas questões, como a da própria motivação de viajar: necessidade? Missão? Tarefa? Dever? Desejo? E outras como: o que já se sabe a respeito? Posso fazer a viagem sempre da mesma forma? Por onde apenas sobrevoar? Em que pontos precisarei ir a pé e abrir a trilha a facção? O que levar na bagagem? O que deixar? O que posso conseguir no percurso? Quem vai comigo? Quem pode me ajudar no caminho? Que atalhos pegar e quais evitar peremptoriamente? Que riscos correr? O que posso saber de antemão e o que se revelará apenas no caminhar? Terei olhos de ver e ouvidos de ouvir?...

Muitas eram as perguntas, porém poucas aquelas que poderia responder com segurança. Todavia, por meio das analogias que vieram ao meu socorro para elucidar para mim mesma as questões referentes à minha pesquisa, dediquei-me a tentar respondê-las. Esse foi o exercício que pretendi fazer neste texto.

Todavia, no decurso da investigação e da escrita da dissertação, fui percebendo que mesmo tentando organizar e estruturar de antemão o percurso, era o próprio viajar que me orientava sobre os caminhos a tomar e sobre como percorrê-los. Como em toda viagem, o imprevisível suscita escolhas e surpreende, às vezes positivamente, às vezes nem tanto.

Este capítulo, portanto, foi escrito em três momentos diferentes e com finalidades que se modificaram em cada um deles. No início, serviu como um roteiro de viagem, organizando

as ideias que se agitavam em minha mente e estabelecendo alguns pressupostos básicos a partir dos quais eu me colocaria em movimento. No período da qualificação, tornou-se um mapa, contendo o registro dos caminhos já percorridos e dos referenciais que haviam me orientado até ali, bem como as indicações que permitiriam seguir viagem. Um mapa com trajetos e pontos visitados e a serem visitados e outras tantas anotações, às vezes de última hora. Por fim, este capítulo tornou-se um baú de viagem.

O que encontramos em um baú de viagem? Roteiros feitos e refeitos; mapas com seus percursos certos, e também os equivocados – como aqueles em que damos voltas e voltas em busca do que está tão claramente à nossa vista, mas que não conseguimos enxergar, porque talvez não saibamos mesmo o que estamos procurando; pequenos souvenirs; as fotos que não foram para o álbum, inclusive todas aquelas de algum lugar que julgamos importante, mas que no final não tinha tanta importância assim; e também aquela de alguém que nunca mais veremos, mas que nos deu uma informação vital; as anotações em guardanapos de papel ou na margem do mapa sobre lugares que não deveríamos deixar de ver, mas que acabamos deixando de ver; os objetos que achamos lindos, mas que não encontramos onde colocar; tíquetes diversos, embalagens vazias, miudezas... Enfim, tudo aquilo que achamos útil, belo, significativo, e que a cada momento da viagem tornaram-se indispensáveis.

A viagem foi feita, o álbum de fotos está montado, as histórias foram e serão contadas, talvez recontadas, e boa parte do vivido provavelmente se perderá na memória. O baú de viagem, entretanto, guardará pistas e indícios dos percursos e das experiências, não como algo a ser descartado, mas como parte integrante da viagem. Pistas e indícios que de certa forma comprovam que a viagem foi feita, com erros e acertos, hesitações e certezas. Viagem feita não em um percurso linear, mas com a insegurança e o cansaço de se estar perdido, andando em círculos; com a confiança e o entusiasmo de se ter descoberto o caminho; com o desespero e o desânimo de mais uma vez se ter pego a estrada errada e não ter chegado a lugar nenhum; e por fim, a alegria e prazer de encontrar, de descobrir o que dá sentido a todo esforço, à tarefa árdua da busca, mesmo que provisoriamente, mesmo que não completamente. Pistas e indícios possibilitam a construção da viagem lembrada, do tempo lembrado. Com o passar do tempo, alguns objetos perderão o sentido, outros serão ressignificados, e outros ainda irão para a prateleira ou para o lixo. Mas, por enquanto, ainda são indispensáveis.

O que se encontra, afinal, no baú dessa pesquisa? Em síntese, os percursos, nada lineares, de minhas reflexões sobre pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram meus passos, e que não integram os capítulos referentes a ela - talvez porque fossem excesso -, mas que me possibilitaram escrevê-los com rigorosidade e paixão.

Boa viagem...

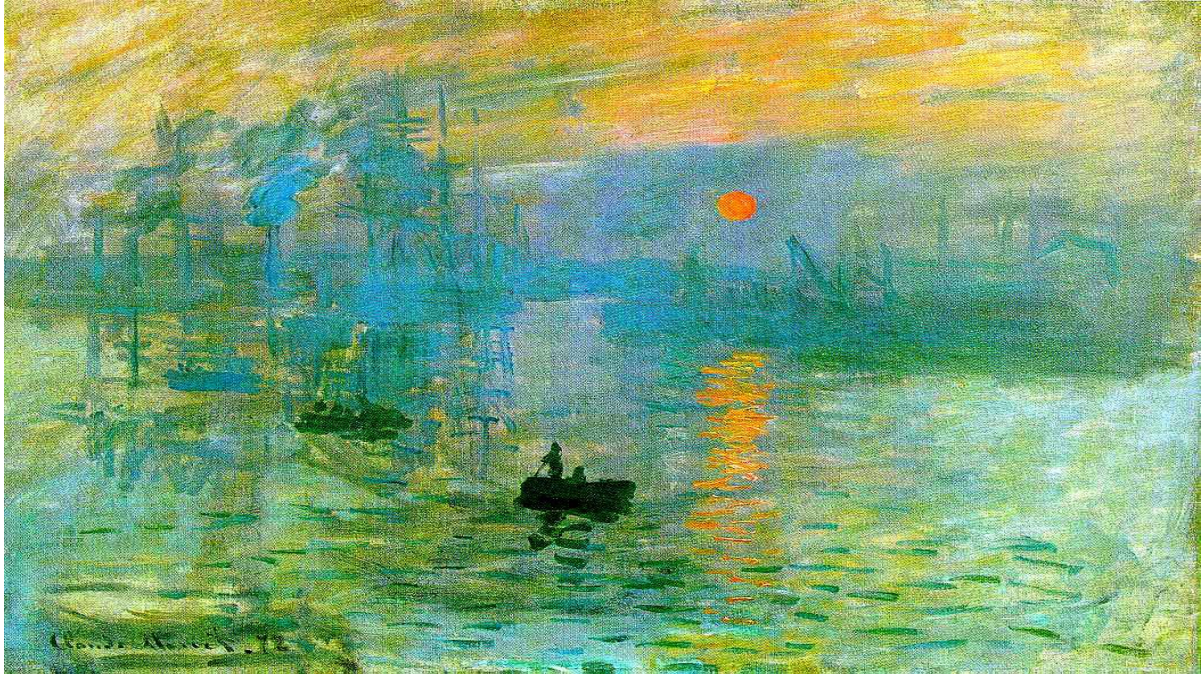
2.1 O horizonte

A primeira tentativa de estabelecer o meu itinerário fez-me pensar sobre as motivações de uma viagem. Hoje, quando se pode viajar corriqueiramente para vários lugares e por diferentes motivos, tornou-se mais fácil identificar as razões que motivam as pessoas a tal empreendimento. Por isso, para tentar fugir dessa perspectiva mais trivial, tentei colocar-me no lugar de alguém que nunca tivesse saído do lugar que habita. Fui atravessada também pela imagem dos portugueses, suas grandes navegações e pelos heróis cantados por Camões (2000, p. 01) que se lançavam “por mares nunca dantes navegados”. Pensei, então, que em vez de folhetos de agências turísticas, livros, filmes e notícias sobre destinos interessantes e maravilhosos, o horizonte deve ter sido o grande instigador do desejo de ir para além do mundo que ele delineia.

E o que é o horizonte? Segundo a definição usual de um dicionário, horizonte é a “linha circular em que a terra ou o mar parecem unir-se ao céu, e que limita o campo visual de uma pessoa situada num lugar onde não há obstáculos à vista.” (HOUAISS, 2001, p.1551). Outro dicionário ainda apresenta as seguintes definições usuais em seu verbete: “1 Círculo celeste no qual a esfera aparente do céu toca a superfície da Terra. 2 Linha circular onde termina a vista do observador, e na qual parece que o céu se junta com a Terra ou com o mar.” (MICHAELIS, 2009, p. 56). As demais definições, em ambos os dicionários, são por extensão ou de caráter figurativo.

Na minha construção imaginária, o horizonte sempre se limitou a um trecho de linha à minha frente, geralmente um segmento de paisagem... Um quadro de pôr do sol no mar, para ser mais exata.

Quadro 2 – Impressões: nascer do sol



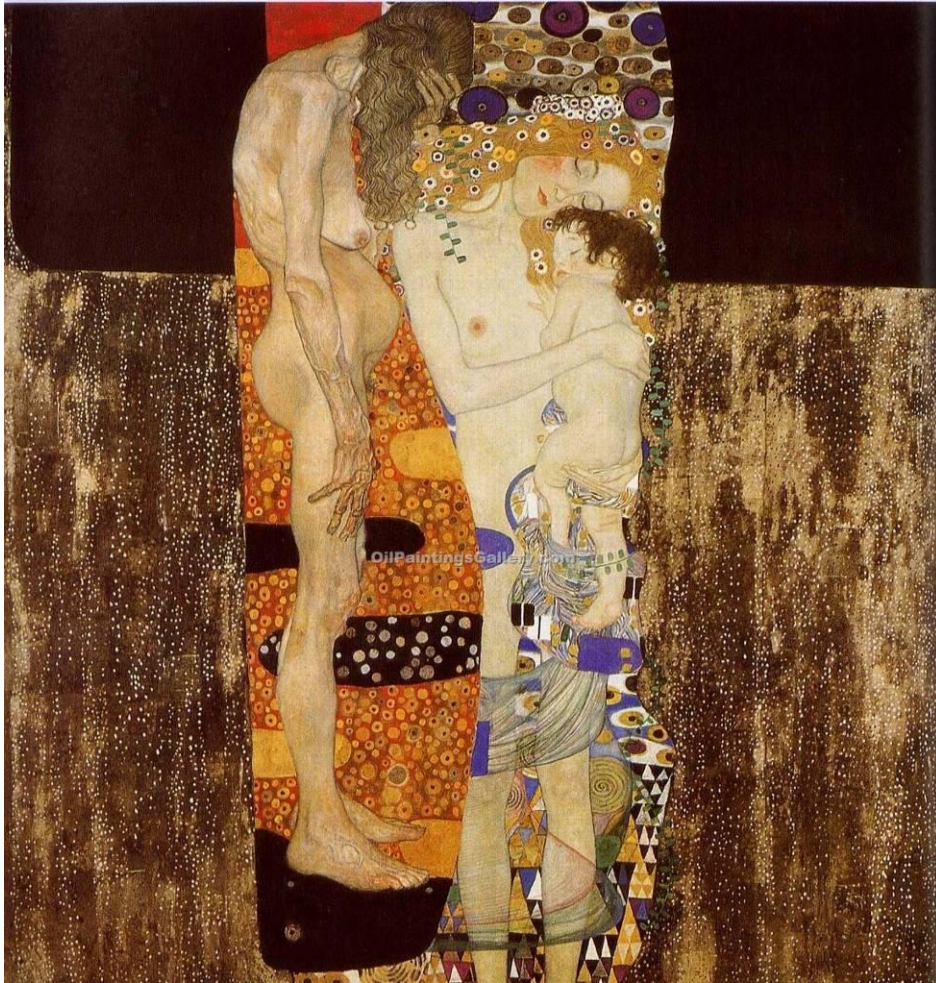
Fonte: MONET, 1872.

Mesmo sabendo que posso girar sobre meus pés e fragmentadamente ver os 360° da paisagem, é como a imagem de um segmento que penso o horizonte, e não como a totalidade do panorama. Todavia, horizonte é, por definição, uma linha circular. Portanto, a despeito da limitação do meu campo de visão, dos meus conceitos ou da minha imaginação, o meu horizonte será sempre muito maior do que aquilo que eu possa ver, pensar ou imaginar.

Como um importante símbolo de orientação, o horizonte representa o ponto mais distante que o olho pode ver no plano terreno. É um local de visão, exploração e novas descobertas. O sol no horizonte indica a madrugada de um novo dia, mundo ou era e aponta para o potencial de novos começos, além de trazer o futuro. (O'CONNELL; AIREY, 2009, p.193).

Ampliando o sentido da ideia de horizonte, o temos então como símbolo do indefinido, do longe, do mistério, do desconhecido, do mundo a descobrir, do objetivo a atingir. Algo que nos provoca medo, curiosidade, desejos, sonhos... Que nos paralisa ou que nos põe em movimento, em viagem. Todavia, segundo Fernando Pessoa, sob o pseudônimo de Bernardo Soares, “para viajar basta existir”. (SOARES, 1982, p. 285). Viagem de outros movimentos, circundados pelo horizonte de nossa existência. A perspectiva de Pessoa me remeteu a outro horizonte, não mais exterior, mas talvez com as mesmas características do sentido comentado no início desse parágrafo. Acredito que cada pessoa é um universo a desvendar. E talvez a viagem em busca de nós mesmos seja a mais difícil de ser empreendida.

Quadro 3 – As três idades da mulher



Fonte: KLIMT, 1905.

Comparando os sentidos dados pelas definições usuais dos dicionários e o sentido dado por Fernando Pessoa, percebi que o primeiro nos remete a uma **exterioridade**, a algo que está fora de nós, algo que pode nos impulsionar para **fora**, para **sair** em busca; ou no seu reverso, algo **de fora** que pode nos paralisar. Já na perspectiva encontrada na poesia de Pessoa, somos remetidos ao sentido de **interioridade** como o horizonte da viagem. Interioridade como algo que também nos impulsiona, mas para **dentro**, para **entrar** em busca, e que também pode nos assustar e paralisar.

E foi assim, buscando dentro e fora - no horizonte, continente de mim mesma; no horizonte, razão e promessa do viajante - em direção a mim mesma e àquilo que me constitui, que, enfim, parti em viagem, parti em pesquisa. O que está à minha frente, à minha volta, atrás de mim, ou, simbolicamente, o que está no meu passado, no meu presente, no meu futuro está onde tem que estar: perpetuamente unido num círculo instável, móvel, movediço, mas que permanentemente me envolve e me acompanha. Tenha eu consciência disso ou não.

2.2 O viajante

Quadro 4 – Um par de sapatos



Fonte: VAN GOGH, 1887.

Sim, “para viajar basta existir”. Qual a dimensão do horizonte, da existência de uma pessoa? E de Pessoa? Poeta de muitos heterônimos, possuía tantas existências dentro de si... Uma existência de vários.

E foi também assim, não tão múltipla como o poeta, mas um tanto diversa, que parti em viagem, na viagem dessa pesquisa. Um tanto camponês, quando falo do chão da terra que me constituiu; um tanto marinheiro, quando volto a ela com um olhar estrangeiro, e principalmente como aprendiz migrante, elemento de um grupo que, na itinerância - talvez mais apropriadamente no meu caso -, na errância de meus percursos, sempre retorna ao lugar de onde partiu, tentando retirar das experiências, das viagens, alguma sabedoria.

As figuras do *camponês sedentário*, do *marinheiro comerciante* e do *aprendiz migrante*, que aqui menciono, referem-se às usadas por Walter Benjamin (1987) em seu texto

“O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. Ao tecer suas reflexões acerca da figura do narrador, Benjamin afirma que existem dois grupos fundamentais que se interpenetram e que podem ser representados pelos seguintes tipos arcaicos: o camponês sedentário, que simboliza aquele que sabe as histórias de seu lugar, as tradições de seu povo; e o marinheiro comerciante, que é o estrangeiro, alguém que vem de longe com muitas histórias para contar. O primeiro nos fala do aprofundamento, do enraizamento, da tradição, do reconhecimento, da conformidade e da permanência. O segundo nos fala da abrangência, da mobilidade, do novo, do estranhamento, do choque e da ruptura.

Para concretizar a interpenetração dos dois grupos simbolizados por essas duas figuras, o autor recorre a um terceiro tipo, encontrado no contexto do *sistema corporativo medieval*, que é o do aprendiz migrante. Benjamin o elege como um aperfeiçoador da arte de narrar. Sobre esse tipo, ele diz:

O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 1987, p. 199).

Recorri a essas considerações de Benjamin porque, por meio delas, vislumbrei o meu papel nessa pesquisa, que não é só o de um viajante que vai ao encontro de outras pessoas e das histórias que elas têm para narrar. Mas, sim, o de um aprendiz migrante. Como ele, eu também saí de uma oficina – a escola, o CEN – para outras terras e retornei para encontrar parte de meus colegas de trabalho, também eles aprendizes migrantes, para encontrar pessoas de um grupo do qual também faço parte. É um encontro com outros e comigo mesma.

Benjamin diz que “no sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.” (BENJAMIN, 1987, p.199). Essa afirmação traduz um pouco do que percebi ser a minha tarefa nessa pesquisa: tentar associar os saberes que cada um construiu, e que comigo compartilham por meio das narrativas, a outros saberes, passados e presentes, que recolhi na minha existência. Ao associá-los em sua oficina, o mestre sedentário e os aprendizes migrantes fazem surgir algo novo, um novo saber se constrói, que não é o saber de um trabalhador nem de outro isoladamente, mas de uma geração. Penso que essa é uma tarefa de mestre. Todavia, importante registrar que não é tarefa de mestre sedentário, mas de alguém que pode ensinar, assim como diz Freire: “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me

educar. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 2003, p.29). Em minha percepção, imagino a figura do mestre sedentário apresentada por Benjamin como alguém com um grande saber sobre o seu ofício, mas que não mais parte em busca de novos saberes. Essa é tarefa dos mestres aprendizes, que se deslocam para lugares distantes e trazem em suas narrativas os novos elementos que, talvez aliados à sabedoria do mestre, resultarão em novos saberes. Para mim, todo mestre é sempre aprendiz, haverá que estar sempre em busca.

Portanto, é essa a tarefa a que me propus nessa pesquisa, e que espero ter cumprido devidamente. Se o conseguir, farei jus ao título de mestra. Porém, mestra aprendiz.

2.3 O destino

Quadro 5 – As fiandeiras, tecendo o trabalho, as conversas, a vida



Fonte: VELASQUEZ, 1657.

Muitas vezes, o desejo de viajar pode nos vir como algo inexplicável, um ímpeto de

sair de onde estamos e de ganhar mundo; o destino é secundário. Outras vezes, é o desejo de conhecer ou de visitar algum lugar que pode nos mover. O destino já está, de certa forma, estabelecido. Penso que visitar ainda é conhecer, não reconhecer, no sentido de ver de novo, da mesma maneira, mas de descobrir outras perspectivas, de revigorar os olhares. A princípio, posso definir o Centro Educacional de Niterói como o meu destino. Afinal, com certeza ele se configura como o *espaçotempo* dessa pesquisa. Essa escola seria a oficina onde nós, professores, como os aprendizes-migrantes, teríamos compartilhado nossas experiências e construído novos saberes?

O conceito de *espaçotempo*, desenvolvido por Nilda Alves, diz respeito principalmente a multiplicidade que constitui a escola.

se a “escola”, singularizada e concretizada em um edifício, é uma criação da burguesia ascendente (do século XV ao XVIII), sua realização só foi possível em espaços-tempos múltiplos e variados, tomando por base concepções e ideários diferenciados e realizando práticas diversas. Dessa maneira, os processos curriculares e pedagógicos que nesses espaços-tempos aconteciam foram sendo organizados, por um longo tempo, em múltiplos processos exercidos dentro de relações múltiplas, entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que “*aprendem em si*” o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras. (ALVES, 2005, p. 16-17)

Utilizo esse conceito – o de *espaçotempo* - porque me refiro a um espaço que reuniu durante determinado tempo certas condições. Condições, muitas vezes fugidias e imprecisas, que configuram e reconfiguram as instituições. Portanto, não se trata somente de falar sobre uma instituição, mas de falar sobre uma instituição em um tempo compreendido como múltiplo. Múltiplo porque reflete “concepções e ideários” que não permanecem estáticos, mas que são expostos a forças dinâmicas que os tensionam e os impelem a rearranjarem-se, mesmo que seja para, sob novas formas, reatualizarem-se. Trata-se principalmente de falar sobre sentidos e significados que foram construídos a respeito desse *espaçotempo*, o que torna esse espaço também múltiplo.

Em que medida os cruzamentos das trajetórias desses professores, sujeitos dessa pesquisa, esses possíveis encontros nesses *espaços-tempos*, essas vivências constituíram-se em experiências de produção e criação de práticas e discursos, de saberes e fazeres? Em que medida tais experiências transformaram essas pessoas, deixaram marcas em suas identidades pessoais e profissionais?

Na tentativa de responder a estas perguntas, surgiram outras: o que é a Fundação Brasileira de Educação? Quais as relações com o Centro Educacional de Niterói? O que do passado dessas instituições repercutiu no tempo em que lá estivemos? Acreditei que buscando

aproximações com os contextos históricos desde as suas criações poderia compreendê-las melhor. Mas, como me aproximar desse passado?

Esclareço que ao pensar em empreender essa ação surgiu uma forte insegurança, pois havia mais dúvidas e questionamentos do que certezas, inclusive e principalmente, acerca da minha competência para efetivá-la. Não tendo realizado minha formação acadêmica no campo da História, mas nos campos da Educação e da Psicologia, pensei nas aproximações entre essas áreas, o que me remeteu às questões referentes às relações entre presente e passado, existentes nas três. O que estaria em jogo ao me propor a escrever a história do CEN?

Na busca por referenciais que me orientassem a pesquisa e a escrita, a princípio encontrei em Walter Benjamin reflexões às quais poderia recorrer. Todavia, foi Marc Bloch quem acabou por possibilitar, com maior consistência e atualidade, minha compreensão acerca da história e do “ofício do historiador”¹¹. Segundo Schwarcz (2013), a história dos *Annales*, da qual Bloch era um dos fundadores, trouxe uma visão crítica a respeito da observação e do fazer histórico. Portanto, em muito, pelo menos daquilo que li, penso haver ideias desses dois autores que se tocam. Por isso, caminhei com ambos em meu texto, tentando compreender suas ideias a respeito do tempo e da história.

Para Benjamin (1987), o historiador seria um articulador entre o passado e o presente. Sobre essa articulação, ele diz: “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo, ‘como ele de fato foi’” (BENJAMIN, 1987, p. 224). Com esta afirmação, o autor nos mostra que não é o conhecimento do passado - mesmo que fosse possível o seu pleno conhecimento - que possibilita a articulação histórica. Articular historicamente o passado “significa apropriar-se de uma reminiscência” (BENJAMIN, 1987, p. 224). Para tentar compreender esta afirmação, recorro a Rouanet (1992, p.110), nas considerações que faz sobre as reflexões de Benjamin acerca do tempo, ou melhor, acerca da modernidade.

Em geral, Benjamin não reflete *sobre* a modernidade, limitando-se a descrever certos aspectos da vida social *dentro* da modernidade. Assim, ele se refere constantemente às experiências do homem moderno no novo universo urbano [...] As pressões que a vida moderna impõem ao homem são tais, que a mera sobrevivência exige forças superiores às dos personagens de Homero.

Rouanet (1992, p. 111) considera que o homem moderno de Benjamin é um herói fadado ao fracasso, em luta constante contra os perigos da vida cotidiana, dos quais ele precisa se proteger. É um tempo que demanda constantemente do homem atenção ao presente.

¹¹ Referência ao título do livro de Bloch (2013): “Apologia da História ou ofício de historiador”.

Segundo Rouanet (1992, p.111), para Benjamin, “a estrutura temporal do coletivo no mundo moderno” está sob o signo do novo, das impermanências, em que nada é durável. O novo surge e é imediatamente superado, tornando-se arcaico. Dessa forma, a modernidade contém no impositivo categórico do novo, uma dinâmica paradoxal que destrói e desvaloriza aquilo que institui. Ao produzir o novo, produz inevitavelmente o arcaico. Como parte dessa dinâmica, subjaz o permanente que se traveste de novo e se perpetua. Portanto, “o tempo da modernidade é a síntese de dois tempos: o novo como sempre-igual, o sempre-igual no novo. É o tempo do capitalismo, em que as forças produtivas se renovam no interior de relações de produção inalteráveis” (ROUANET, 1992, p.111). Esse é o tempo do inferno de Benjamin, em que “o que deveria ser mantido se perde para sempre [e] o que deveria transformar-se se conserva” (ROUANET, 1992, p. 111).

Tendo em mente a dinâmica do mundo moderno considerada por Benjamin, sigo na trilha de Rouanet que aborda ainda dois conceitos caros ao autor: memória e experiência, que me ajudaram a compreender as razões pelas quais Benjamin afirma que articular historicamente o passado “significa apropriar-se de uma reminiscência” (BENJAMIN, 1987, p. 224). Rouanet diz que, para Benjamin,

A onipresença das situações de choque introduziu na sensibilidade humana uma alteração qualitativa. O herói da multidão tem mais consciência que memória, é mais capaz de perceber que de lembrar-se, é mais sensível ao descontínuo da vivência, que à continuidade da experiência. O órgão da vivência é a percepção, capaz de interceptar choques, enquanto o órgão da experiência é a memória; no mundo moderno todas as energias psíquicas têm que se concentrar na consciência imediata, para interceptar os choques da vida cotidiana, o que envolve o empobrecimento de outras instâncias, como a memória, e com isso o “herói moderno” perde todo contato com a tradição, transformando-se numa vítima da amnésia. (ROUANET, 1992, p. 111).

O homem moderno vive a intensidade do novo que nada transforma, concentra sua consciência na percepção dos perigos incessantes da vida cotidiana e, apartado da tradição, perde da memória a continuidade da experiência, não se dando conta de que o arcaico sobrevive travestido de novo. A memória possibilita a continuidade da experiência. O que seria então “apropriar-se de uma reminiscência”, senão reter a experiência na memória? Todavia, como Benjamin usa o termo *apropriar-se* – que entendo como tornar próprio algo que nos é alheio -, penso que a experiência a que se refere, a reminiscência a ser apropriada não é a experiência individual, particular; mas a experiência compartilhada coletivamente, de geração a geração.

Também Bloch (2013) fala da articulação entre presente e passado:

É preciso, claro, no entanto, que exista, na natureza humana e nas sociedades humanas, um fundo permanente, sem o que os próprios nomes de homem e de sociedade nada iriam querer dizer. [...] Do mesmo modo, essa solidariedade das épocas tem tanta força que entre elas os vínculos de inteligibilidade são verdadeiramente de sentido duplo. (BLOCH, 2013, p.65).

Existiriam relações entre “fundo permanente”, ou “solidariedade das épocas”, e “continuidade da experiência”? E entre “vínculos de inteligibilidade” e “apropriação de reminiscências”? Bloch (2013) diz que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (BLOCH, 2013, p. 65). Portanto, é preciso estar sensível ao presente. Mas como “apropriar-se de reminiscências” ou estabelecer esses “vínculos de inteligibilidade” em “sentido duplo” se a sensibilidade do homem sofreu alteração qualitativa: mais percepção imediata de vivências do cotidiano do que memória de experiências que formam sabedoria? Seria esse o papel da história?

Bloch afirma que “o objeto da história é o homem” (BLOCH, 2013, p. 54). E esclarece: “os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade”. E acrescenta, ciência “dos homens, no tempo” (p. 55). Sobre o tempo, afirma Bloch que o foco da história deve se concentrar na compreensão das condições que permitiram permanências e mudanças, já que o “tempo verdadeiro é, por natureza, um *continuum* [e] é também perpétua mudança” (BLOCH, 2013, p. 55). O que realmente mudou? O que ainda se perpetua? Sobre a possibilidade de tal compreensão, faz a seguinte reflexão:

Li muitas vezes, narrei frequentemente, relatos de guerras e de batalhas. Conhecia eu verdadeiramente, no sentido pleno do verbo conhecer, conhecia por dentro, antes de ter eu mesmo experimentado a atroz náusea, o que são, para um exército, o cerco, para um povo, a derrota? Antes de ter eu mesmo, durante o verão e o outono de 1918, respirado a alegria da vitória — na expectativa, e decerto espero, de com ela encher uma segunda vez meus pulmões, mas o perfume, ai de mim, não será mais completamente o mesmo —, sabia eu verdadeiramente o que encerra essa bela palavra? Na verdade, conscientemente ou não, é sempre a nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado: os próprios nomes que usamos a fim de caracterizar os estados de alma desaparecidos, as formas sociais evanescidas, que sentido teriam para nós se não houvéssemos antes visto homens viverem? (BLOCH, 2013, p. 66).

Na reflexão de Bloch reconheço o pensamento de Benjamin acerca das relações entre experiência e sabedoria, e chego ao que Bloch (2013, p. 65-66) chama de “essa capacidade de apreensão do que é vivo”, que, para esse autor, é “a qualidade mestra do historiador”. Sobre essa qualidade, ele considera: “E talvez ela seja, em seu princípio, um dom das fadas, que

ninguém pode pretender adquirir, se não o trouxe do berço. Nem por isso ela deixa de precisar ser constantemente exercitada e desenvolvida.” (BLOCH, 2013, p. 66). Ao afirmar que o conhecimento do presente nos permite a compreensão do passado, Bloch nos fala da “sensibilidade histórica”.

Para Benjamin, a meu ver, “essa capacidade de apreensão do que é vivo” e a consequente “sensibilidade histórica”, referidas por Bloch, estão comprometida pelas próprias condições de subjetivação do homem: “a onipresença das situações de choque”, já abordada anteriormente, e que se liga a outras, principalmente àquelas que tratam do declínio da tradição oral, da morte da arte de narrar, da privação da faculdade de intercambiar experiências, da sabedoria contida na narrativa e das explicações limitadoras que acompanham as informações. Talvez por isso Bloch julgue tal capacidade um “dom de fadas”, tão raro “que ninguém pode pretender adquirir” (BLOCH, 2013, p. 66). Articular historicamente passado e presente, portanto, significa buscar suas permanências e mudanças e requer sensibilidade histórica para lhes compreender os sentidos.

Todavia, para que articular historicamente passado e presente?

Benjamin vê na articulação histórica a possibilidade de reconhecimento de um perigo, já que articular historicamente o passado não só “significa apropriar-se de uma reminiscência, [mas] tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1987, p. 224); isto é, de uma forma viva, intensa, decisiva, guardando a sabedoria necessária de modo a nos ser útil. Permitindo-nos, por exemplo, reconhecer aquilo que se conserva, quando deveria transformar-se? Talvez sim, já que para Benjamin esse perigo era “entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento” (BENJAMIN, 1987, p. 224), o que para ele não cessava de acontecer.

Bloch, por sua vez, nos traz a pergunta: “para que serve a história?” Para respondê-la, e ir além, escreve um livro. Em suas considerações sobre Bloch e sua obra, Le Goff diz que “a história é busca, portanto escolha” (2013, p. 24). A respeito das escolhas a serem feitas, Bloch nos encaminha pelas questões relativas à legitimidade da história.

Considerando que a história seria legítima mesmo que servisse a outros fins, como entretenimento, satisfação da curiosidade ou satisfação da “volúpia de aprender coisas singulares” (Leibniz apud Bloch, 2013, p. 48), Le Goff diz que Bloch

mostra que para ele o problema epistemológico da história não é apenas um problema intelectual e científico, mas também um problema cívico e mesmo moral. O historiador tem responsabilidades e deve “prestar contas”. Marc Bloch coloca assim o historiador entre os artesãos que devem dar provas de consciência profissional, mas, e aí está a marca de seu gênio ao pensar imediatamente na longa duração histórica, “o debate ultrapassa, em muito, os pequenos escrúpulos de uma

moral corporativa. Nossa civilização ocidental inteira está interessada nele.” Eis simultaneamente afirmadas a civilização como objeto privilegiado do historiador e a disciplina histórica como testemunha e parte integrante da civilização. (LE GOFF, 2013, p.15)

Bloch (2013) fala sobre consciência, sobre buscas e escolhas, sobre saber interrogar o passado, e sobre, enfim, ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os homens no tempo. Para ele, "a ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente, [mas compromete], no presente, a própria ação" (BLOCH, 2013, p. 24). Bloch defende o conhecimento histórico construído pela reflexão e pela crítica, não para julgar, mas para compreender. Mas com que fim, afinal? O próprio autor responde: “a história tem o direito de contar entre suas glórias mais seguras ter assim, ao elaborar sua técnica, aberto aos homens um novo caminho rumo à verdade e, por conseguinte, àquilo que é justo”. (BLOCH, 2013, p. 127). Segundo Le Goff (2013), Bloch, a despeito de não julgar, mas procurar compreender,

não deixa por isso de enraizar mais profundamente a história na verdade e na moral. A ciência histórica se consoma na ética. A história deve ser verdade; o historiador se realiza como moralista, como justo. Nossa época, desesperadamente em busca de uma nova ética, deve admitir o historiador entre aqueles que procuram a verdade e a justiça não fora do tempo, mas no tempo. (LE GOFF, 2013, p. 29-30)

Assim Bloch, busca na árdua tarefa da articulação entre passado e presente, na compreensão de permanências e mudanças, fundadas no senso crítico e em uma ética que preconize verdade e justiça, a construção de um conhecimento que nos acorde do sonho mítico de que fala Benjamin e nos oriente a ação no presente.

Rouanet (1992) esclarece que para Benjamin “em vez de despertar o homem do seu sonho mítico, a modernidade capitalista o mergulhou numa nova mitologia. [E que] uma coletividade sujeita a esse sono, acrescenta Benjamin, ‘não conhece a história’” (ROUANET, 1992, p. 112).

Assim, penso que também Benjamin atribui à história a possibilidade de compreender as permanências e as mudanças, as articulações entre passado e presente. Do meu ponto de vista, Benjamin expressa essa condição na passagem em que, aludindo ao quadro *Angelus Novus*, de Paul Klee, ele diz: “onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele [o anjo da história] vê uma catástrofe única”. (BENJAMIN, 1987, p. 226). Para Benjamin, é a história que “vê” o *continuum*, mesmo com aparência de perpétua mudança. As catástrofes permaneceriam, porque não reconhecemos o perigo, gerando em nós, diante das barbáries, “o assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX [e XXI] ‘ainda’ sejam possíveis”. (BENJAMIN, 1987, p. 226). Essa incapacidade de ver o que o “anjo da história”

vê decorrer desse sonho mítico no qual o homem está imerso.

Para acordar desse sonho mítico, Rouanet diz que Benjamin elege a razão como forma privilegiada de luta "e advoga sem reservas a racionalização cultural, o desencantamento do mundo pela dissolução do universo mítico. É por isso que o desencantamento benjaminiano não significa em si mesmo nenhuma 'perda de sentido'". (ROUANET, 1992, p. 114).

Assim, como um narrador que se caracteriza por certo senso prático e utilitário, e que nos aconselha, Benjamin considera que "em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela" (BENJAMIN, 1987, p. 224). Diz-nos que

[...] existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado faz um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. (BENJAMIN, 1987, p. 223).

Penso que o "apelo" que o passado nos faz - para que sejamos capazes de evitar o "perigo" -, ao qual se refere Benjamin, tenha encontrado também em Bloch, e não só nele, a força capaz de arrancar-nos do conformismo em busca de uma nova ética, pois como diz Le Goff, "além de ao historiador, Marc Bloch se dirige a todos os membros da sociedade e em primeiro lugar àqueles que pretendem guiá-la. Ainda hoje não parece ter sido bem compreendido." (LE GOFF, 2013, p. 24). Para Le Goff, Bloch "almeja em primeiro lugar um acordo da comunidade dos historiadores para definir 'previamente, por comum acordo, alguns grandes problemas dominantes'" e, além disso, espera que "as sociedades consentirão enfim em se organizar racionalmente, com sua memória, com seu conhecimento de si próprias" (LE GOFF, 2013, p. 27). Por isso, concordo com Schwarcz quando diz que

ali onde outros historiadores teriam falado de declínio, de decadência, Marc Bloch, que analisou tanto períodos de crise como períodos de mutação, de crescimento, confere de novo um sentido positivo e uma esperança a essas sociedades e aos movimentos da história. (SCHWARCZ, 2013, p.16).

Assim, acredito que tanto Benjamin como Bloch aspiravam por uma força ou um movimento que sacudisse e transformasse a visão dos homens acerca de seu tempo e orientassem-lhes a ação, uma ação libertadora.

Na perspectiva de Benjamin, a história que vinha sendo contada, à sua época, era a história dos vencedores. E só pode ser assim contada quando fechamos nossos olhos às ruínas que se acumulam a nossos pés. Quando não nos afetamos com os mortos que se acumulam em nossas portas. Quando não mais ouvimos os apelos do passado que sistematicamente

rejeitamos. Por isso, ele diz que “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer”. (BENJAMIN, 1987, p. 224-225). Para Benjamin, era preciso desafiar o destino das catástrofes, “romper o *continuum*, dinamitá-lo, para despertar os mortos e salvar os passados oprimidos” (ROUANET, 1992, p. 115).

Nesse ponto, residiria a fragilidade da “força messiânica” que nos foi concedida. Nossa capacidade transformadora é dependente da nossa disposição em passarmos pela “porta estreita” (BENJAMIN, 1987, p. 232), em transcendermos o aqui e agora de nossas existências individuais em favor da coletividade, “porque sem dúvida, somente a humanidade redimida - que entendo aqui como consciente e responsável pelo seu passado e pelo seu futuro - poderá apropriar-se totalmente de seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos”. (BENJAMIN, 1987, p. 223).

A perspectiva de Bloch (2013), diz que “nossa arte, nossos monumentos literários estão carregados dos ecos do passado, nossos homens de ação trazem incessantemente na boca suas lições, reais ou supostas” (BLOCH, 2013, p. 39). E continua:

Cada vez que nossas tristes sociedades, **em perpétua crise de crescimento**, põem-se a duvidar de si próprias, vemo-las se perguntar se tiveram razão ao interrogar seu passado ou se o interrogaram devidamente. Leiam o que se escrevia antes da guerra, o que ainda pode ser escrito nos dias de hoje]: entre as preocupações difusas da época presente, escutarão, quase inexoravelmente, essa preocupação misturar sua voz às outras. Em pleno drama [o da guerra, vivido por Bloch e por Benjamin] foi-me dado captar seu eco [todo] espontâneo. (BLOCH, 2013, p. 40, grifo nosso).

Bloch também captou os ecos do passado, ou, segundo Benjamin, os “apelos do passado”. Definiu história como um conhecimento em progresso - sobre o qual tanto recomendava que nos resguardássemos de retirar dessa ciência sua parte de poesia (BLOCH, 2013, p. 48), como afirmava a necessidade de buscar em seu fazer “uma classificação racional e uma progressiva inteligibilidade” (BLOCH, 2013, p. 44). Reconhecia também na possibilidade de contribuição, e sua particular “predestinação” para esse fim dentre as ciências, a sua legitimidade. Afinal,

não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor. Em particular, como não experimentar com mais força esse sentimento em relação à história, ainda mais claramente predestinada, acredita-se, a trabalhar em benefício do homem na medida em que tem o próprio homem e seus atos como material? (BLOCH, 2013, p. 44).

Penso que ambos, Benjamin e Bloch, pela experiência dos horrores da guerra,

reconheciam estarem nos vestígios, nos apelos, nos ecos do passado, as chaves para relações sociais mais éticas e mais humanas.

Penso que Benjamin, mesmo que talvez perplexo como o anjo da história diante da humanidade e suas barbáries, também via a possibilidade de o homem reinventar o seu tempo um tanto adormecido, talvez soterrado pelas ruínas da destruição, mas desejado pela dimensão utópica do sonho coletivo humano, já que

Não se trata de recusar o sonho em nome da realidade e sim, num certo sentido, o de recusar uma realidade dominada pelo mito em nome de uma realidade capaz de incorporar o vetor utópico do sonho. *O verdadeiro desencantamento é a transformação em práxis dos momentos utópicos contidos no sonho coletivo.* (ROUANET, 1992, p. 114, grifo do autor).

Bloch, por sua vez, reconhecendo a história como busca, escolha e construção, sabia do extremo esforço intelectual necessário à reflexão e à crítica para a compreensão do passado. Sabia talvez mais do que tudo - já que deu seu próprio testemunho -, da permanente luta inerente à construção de sociedades mais justas, ciente de que ela se dá entre idas e vindas, avanços e retrocessos.

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei

Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo (BRECHT, 19--).

A poesia *Depois de Maiakovski*, de Bertold Brecht – autor tão caro a Benjamin –, penso, sintetiza a condição humana que havemos de lutar para ser superada, – primeiro em nós – e que permite “ainda” a barbárie.

O exercício de pensamento realizado nas páginas anteriores trouxe para mim elementos que ajudaram a entender o que está em jogo na pesquisa sobre a contextualização

histórica do CEN, e que se apresentará no capítulo 3: *Um mergulho no tempo*. Para dar continuidade a outros aspectos da pesquisa, fui em busca de outras vozes...

2.4 Companheiros de viagem

Quadro 6 - Três pares de sapatos



Fonte: VAN GOGH, 1889.

O que me moveu nessa pesquisa é mais que um destino, um *espaçotempo*. É também uma experiência. Antes, porém, de falar sobre ela, cabem aqui algumas colocações acerca do que passei a entender por experiência, e sobre a importância dela para mim na constituição dos conhecimentos e saberes de si, dos outros e das coisas.

A minha primeira reflexão mais detida sobre o sentido da palavra experiência veio com uma afirmação de Paul Ricoeur, explorada por Hameline (2008), em seu ensaio “O educador e a ação sensata”: “a inteligência das coisas surge exclusivamente no prolongamento das paixões, nunca antes”. Nem Ricoeur nem Hameline falam expressamente a palavra experiência, mas falam de paixões, ou seja, daquilo que nos move, nos emociona, nos afeta.

Hameline pondera que para conhecermos as coisas, para termos a inteligência das

coisas, é preciso que vivamos as paixões que as coisas nos provocam. Todavia, vivê-la sob uma condição: a da moderação. A moderação implica a *ação sensata*, aquela que é construída no *entre*. Portanto, a *ação sensata* não é nem aquela que

se entregaria sem controlo às turbulências que a ameaçam, nem aquela que se julgaria ao abrigo de qualquer turbulência, devido às suas próprias capacidades de controle, mas por ser aquela que se situa entre as duas. [...] Ao não reconhecer que é um prolongamento das paixões, a inteligência das coisas tende a arvorar-se em racionalidade segura de seus poderes, protegida das turbulências e da insensatez. Quem se julga a coberto dos riscos da insensatez está a dar provas, afinal, de já ter sido contaminado. (HAMELINE, 2008, p.40).

Para Hameline, *ação sensata* significa *ação* portadora de sentido, inteligível para si e para o outro, *ação* capaz de promover transformações, como deve ser a *ação* educativa. Por isso, conclui que "apenas aquele que tem consciência de estar sob a *ação* dos acontecimentos provocados pela sua própria *ação* se beneficiará do enriquecimento [a inteligência das coisas] trazido pelo pós-acontecimento [no prolongamento das paixões]". (HAMELINE, 2008, p. 41).

A despeito das importantes ponderações que o autor faz nesse texto - considerado por Silva (1996) "uma defesa da prática educativa reflexiva como orientação da formação docente" –, me chamou principalmente a atenção a implicação da paixão - como algo vivido apaixonadamente, não passionalmente – como condição para o entendimento e para a construção de conhecimento.

Inevitável aqui o diálogo com Jorge Larrosa. Aprofundi o significado de minha ideia de experiência ao ler esse autor, particularmente seu texto "Notas sobre a experiência e o saber da experiência" (2002). Nele, Larrosa discute três perspectivas em educação: uma *positiva e retificadora*, ancorada no *par ciência/técnica*; outra, *crítica e política*, fundamentada no *par teoria/prática*; e apresenta uma terceira possibilidade, *mais existencial e estética*, pensada a partir do *par experiência/sentido*. (LARROSA, 2002, p.20).

Para tal apresentação, o autor, em primeiro lugar, busca o significado das palavras experiência e sentido. E faz "isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (LARROSA, 2002, p.20-21).

A firme convicção de Larrosa a respeito do poder abrangente e fundador das palavras me aproxima ainda mais de suas ideias, já que importantes fundamentos que trago para pensar a Educação vêm do campo da Psicologia e da Psicanálise, e também ancoram na potência do discurso de suas abordagens. Foucault, por exemplo, diz que

O discurso nada mais é do que o reflexo de uma verdade que está sempre a nascer diante dos seus olhos; e por fim, quando tudo pode tomar a forma do discurso, quando tudo se pode dizer e o discurso se pode dizer a propósito de tudo, é porque todas as coisas que se manifestaram e ofereceram o seu sentido podem reentrar na interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2007, p.56).

Lacan também afirma que “todo esse processo [de simbolização] parte desse primeiro afresco que constitui uma palavra significativa, formulando uma estrutura fundamental que, na lei da palavra, humaniza o homem [o subjetiva].” (LACAN, 1986, p. 105).

Por isso, Larrosa faz questão de explorar, de pensar o significado das palavras *experiência* e *sentido*. Porque “pensar [...] é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Fundar uma nova perspectiva para se pensar a educação a partir de um outro significado traz em seu bojo a possibilidade de também criar outros discursos, novos campos de subjetivação.

Acerca da experiência, portanto, Larrosa afirma ser ela “o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca.” E conclui que

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra *paixão* pode referir-se a várias coisas. (LARROSA, 2002, p. 26).

Muitas vezes, assistimos e escutamos cenas e relatos que nos afetam de alguma forma: nos entristecem, nos alegram, nos enraivecem, nos indignam, nos constroem, nos revoltam, nos animam... Enfim, nos emocionam. Em muitos desses momentos, podemos vislumbrar o significado daquelas vivências como se fôssemos seus protagonistas.

Quadro 7 – Saudade



Fonte: ALMEIDA JR., 1899.

Todavia, como Larrosa, penso que é somente quando somos atravessados por elas, quando as experienciamos como uma paixão é que conseguimos abarcar o seu sentido de forma mais plena.

Quadro 8 – Saudade, de perto



Fonte: ALMEIDA JR., 1899.

É verdade que o sentido que cada um dará a uma experiência é pessoal e único, mas certamente se encontrará na gama possível de nossa humanidade. Os sentidos que damos às nossas experiências, ou àquelas que de certa forma nos tangenciam, é o que permite que, entre dois extremos possíveis, rejeitemos ou nos solidarizemos ao nosso próximo.

Sobre a paixão, portanto, o autor refere-se principalmente ao seu aspecto fundador. A paixão funda um sujeito, o sujeito passional, que, ao contrário de ser passivo, assume sua paixão e faz algo com ela. E acrescenta que, para o sujeito apaixonado, “a paixão [é] a única coisa que vale a pena viver, e às vezes [é] condição de possibilidade de todo renascimento.” (LARROSA, 2002, p. 26). A paixão, portanto, funda, pela tensão sintetizada na relação entre vida e morte, um sujeito capaz de tudo, inclusive de transformar-se.

Fernando Pessoa (1916) diz que:

Sentir é criar.

Sentir é pensar sem ideias, e por isso sentir é compreender, visto que o Universo não tem ideias.

– Mas o que é sentir?

Ter opiniões é não sentir.

Todas as nossas opiniões são dos outros.

Pensar é querer transmitir aos outros aquilo que se julga que se sente. Só o que se pensa é que se pode comunicar aos outros. O que se sente não se pode comunicar.

Penso que esses versos resumem poeticamente a presente discussão. Afinal, o que é a paixão, se não um sentimento? E o que é a transformação, se não uma criação, uma recriação? Nesse caso, transformar, recriar a si mesmo e ao universo que nos cerca. De acordo com o horizonte de cada um.

Portanto, voltando à questão do destino dessa pesquisa, mais do que investigar e propor discussões acerca de um lugar, do CEN, pretendia ir ao encontro das experiências transformativas lá vividas e das condições que as tornaram possíveis. Mas, se antes pensava em poder encontrá-las, sei que não as acharei mais, mas buscarei o lugar por onde elas passaram: os *territórios de passagem*.

Escolhido o destino, os *territórios de passagem*, pergunto-me: de que se tratam eles mais exatamente? De acordo com Larrosa, *territórios de passagem* são os próprios *sujeitos da experiência*, são aqueles aprendizes migrantes aos quais me referi e de quem pretendo ouvir as narrativas. São meus companheiros de viagem, que com os quais pretendo investigar, discutir e, como disse, descobrir outras perspectivas, revigorar olhares sobre o CEN e sobre o que lá vivemos. Serei capaz de encontrá-los? Estarão eles lá, ou encontrarei apenas os *sujeitos da informação/opinião*?

A respeito da constituição desse sujeito – o da *informação/opinião* –, Larrosa recorre às teses de Walter Benjamin acerca da “pobreza das experiências que caracteriza o nosso mundo” (LARROSA, 2002, p. 21) e, a partir e por meio do pensamento desse autor a esse respeito, analisa fatores que a determinaram. Em primeiro lugar, aponta a substituição da *experiência* – no sentido já expresso - pela informação, principalmente por meio do jornalismo. Secundariamente, nos fala sobre a instauração de uma dinâmica obsessiva, digamos, pela busca da informação, que não para de nos chegar. Essa dinâmica se impõe ao sujeito, ocupando-lhe o tempo, na perspectiva ilusória de que por meio do volume de informações acumuladas, adquiriríamos mais sabedoria. Larrosa problematiza essa condição contemporânea, opondo-se à suposta equivalência entre os “termos ‘informação’,

‘conhecimento’ e ‘aprendizagem’ [...] como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação.” (LARROSA, 2002, p. 22). E alerta-nos para o perigo de aceitarmos sem críticas os discursos que forjam essas práticas, sob o risco de instituímos uma sociedade “na qual a experiência é impossível”. (LARROSA, 2002, p. 22). A constituição do sujeito da *informação/opinião* passa também por outra dinâmica que se segue à da obsessão pela informação, que é a da compulsão pela opinião. Somos todos convocados a dar opiniões.

Todo esse *potente mecanismo de subjetivação* forja “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz da experiência” (LARROSA, 2002, p. 22). E aqui recorro a Foucault porque toda essa potência advém justamente do fato de esse poder ser exercido em rede. Para esse filósofo, não se pode

tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder [...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. (FOUCAULT, 1979, p. 108).

Foucault nos traz a dimensão da implicação de cada sujeito na estrutura de poder. Para esse autor, não existem opressores de um lado e oprimidos do outro, mas uma cadeia, uma rede em que cada um de nós, como oprimidos e também opressores, tornamos possível que o poder se exerça. Portanto, além de sermos convocados, também nós convocamos o outro a dar opiniões. E esse “nós” refere-se principalmente ao fato de atuarmos num poderoso campo de produção de subjetividades, que é o da educação.

Como aponta Larrosa, os professores solicitam: “Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico¹² do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência.” (LARROSA, 2002, p. 23).

Larrosa continua desenredando em sua análise as condições de possibilidade que nos constituem como sujeitos modernos:

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque

¹² A tradução do texto de Larrosa privilegiou a manutenção dos termos *periodismo*, *periodístico*, usados no original em espanhol e também encontrados em português. Todavia, os termos mais usados em nossa língua e que, por isso, correspondem com mais clareza às ideias de Larrosa seriam *jornalismo*, *jornalístico*.

estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 24).

Dessa forma, assim constituídos, o autor apresenta a impossibilidade da experiência. Todavia, reconhece também a sua possibilidade num outro sujeito, um sujeito que “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (LARROSA, 2002, p. 24). Um sujeito que pode ser tocado afetado, apaixonado e transformado pelo que lhe passa: o sujeito da experiência.

Assim, embora possamos reconhecer a *pobreza das experiências*, e até mesmo o risco da sua impossibilidade, esse reconhecimento não obrigatoriamente me leva a crer no aniquilamento das experiências, a não ser como afirmação de mais um efeito da própria lógica de “que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p.21).

De minha parte, ainda acredito na possibilidade do *sujeito da experiência*. Tudo o que o próprio Larrosa escreveu demonstra, apesar de tudo, a sua sobrevivência. E reconheço aqui e ali a sua persistência, apesar de nossas contradições, de nossas incoerências, de nossa multiplicidade.

Por isso, minha pesquisa. Pesquisa a que chamo de viagem, viagem em busca desse sujeito. *Sujeitos da experiência*, que sou eu e são aqueles com quem compartilhei tantas coisas, que a mim tocaram, afetaram, apaixonaram, transformaram.

Para isso, parti em viagem. Viagem que se configura como uma aposta, e que se perspectiva também como experiência. Experiência e viagem, palavras que, como tão bem discorreu Larrosa (LARROSA, 2002, p. 25) a respeito de suas origens e entrecruzamentos, contêm a *dimensão de travessia e perigo*.

O que me espera?... Mas essa é outra etapa da viagem.

2.5 Guias de viagem

As viagens quase sempre pressupõem algum planejamento, mesmo que seja um planejamento de última hora. Há, entretanto, quem saia a esmo e se deixe guiar pelo inesperado, pelo momento. Todavia, em ambos os casos, *a priori* ou não, há que se fazer escolhas.

Numa pesquisa sobre formação docente, na qual se pretende estabelecer relações entre experiências vividas pelo professor e a construção da sua identidade profissional, como a minha, por exemplo, como me guiar? Há a possibilidade de se planejar algum percurso, ou será o próprio caminhar, será o próprio viajar que indicará os rumos a tomar? Enfim, como encontrar o *sujeito da experiência*?

Para mim, encontrar o sujeito não quer dizer encontrar o *sujeito da experiência*. Os sujeitos de minha pesquisa falarão. O que irão me trazer? Apenas informações, ou algo além: suas paixões, suas experiências? Serão eles explícitos, ou apenas me darão pistas, algumas evidências que terei que interpretar? O roteiro, portanto, não está dado, ele será construído na interlocução. As interlocuções serão meus guias. Sendo assim, é preciso que o sujeito fale. Não que ele informe, é importante lembrar, pois essa não é uma busca pela informação, mas que ele narre. Portanto, é a narrativa o meio, o método que possibilitará o viajar, o pesquisar. Para isso, nada melhor do que nossas conversas.

Quadro 9 – Conversas



Fonte: RENOIR, 1880.

Sobre o significado dessa possibilidade, recorro a Bragança, que explicitou a potência e a complexidade desse ato: “são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevêm, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução”. (BRAGANÇA, 2011, p.

159).

As abordagens (auto)biográficas, nas quais se incluem as narrativas, vêm sendo uma das metodologias privilegiadas não só para a investigação, mas principalmente como processo formativo na construção identitária.

A esse respeito, António Nóvoa (1999) aborda questões relacionadas à formação de professores e aponta para possíveis saídas. O educador nos fala principalmente da necessidade de reverter a “estratégia de desapossar os professores dos seus saberes” (NÓVOA, 1999, p.15), visto que está se perdendo “o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais.” (NÓVOA, 1999, p.14). Essa reversão se daria também por meio da construção de uma identidade coletiva, que passaria necessariamente pela formação de professores e pela descoberta de

novos sentidos para a ideia de coletivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores. (NÓVOA, 1999, p.16).

Nóvoa, em sua defesa das abordagens (auto)biográficas, reforça que é imprescindível

encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores.

É verdade que não faltam programas em que estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a. (NÓVOA, 1999, p.18).

É importante ressaltar que, embora defenda as abordagens (auto)biográficas, Nóvoa (1999), por exemplo, assim como Alves-Mazotti em seu artigo referenciado no início desse capítulo alertam para a importância do discernimento quanto à qualidade do conteúdo das experiências/narrativas, numa dimensão ética; isto é, as metodologias (auto)biográficas não são por si só legitimadoras, autorizadas de qualquer tipo de discurso/prática que venha a ser por meio delas estudadas, somente porque se baseiam na experiência de professores.

Acredito, como Bragança (2011), que a narrativa é potência e é organizadora da memória. E que a memória e o compartilhamento de experiências permitem as identificações,

as reflexões e, até mesmo, o refutamento do que parece estar posto. São processos potentes de revelação de discursos e práticas instituídos e instituintes.

As narrativas serão guias que ajudarão a delinear os percursos dessa viagem, que às vezes pode parecer como algo quase intuitivo, algo sobre o qual se criam inevitáveis expectativas, mas para o qual é preciso estar aberto para se deixar surpreender, e principalmente transformar.

Riscos sempre existirão. Pela memória do que vivi, entretanto, sua possibilidade não me paralisa, pois “quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor” (PESSOA, 1934, p.11). Fernando Pessoa, em seus versos do poema “Mar português”, refere-se às conquistas do Império Português no período da expansão marítima. Abre o poema com os versos: “Ó mar salgado, quanto do teu sal / São lágrimas de Portugal”, e na sequência refere-se às possíveis dores que devem ter consumido seus compatriotas àquela época. Após os famosos versos “Valeu a pena? Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena”, o poeta menciona o cabo Bojador como limite para novas conquistas e constata que quem quer expandir-se tem que ultrapassar medos, riscos e dores. Portanto, considero o risco e parto. Há, porém, que se ter instrumentos de orientação.

2.6 Os instrumentos

Figura 3 – Orientação precisa



Fonte: almapapel.blogspot.com

Falando em grandes navegações, penso na grande aventura que deveria ser sair em mar aberto em busca de outras terras, outros mares, em embarcações precárias, com instrumentos de orientação pouco precisos e com muitas fantasias aterradoras sobre monstros e sereias a povoar o imaginário. Talvez seja assim que me sinta.

Penso, então, nos instrumentos de que posso dispor para viajar: mapas? Não me serviriam. Embora possam apresentar uma representação rica e bem definida de caminhos e lugares, seriam sempre caminhos e lugares que já existem, que alguém já percorreu. Nada contra, mas limita as possibilidades. Além do que não me diriam aquilo de que preciso saber nos momentos cruciais de escolhas. GPS? Também não. Seria um mapa com alguém insistentemente escolhendo um caminho por mim, mesmo quando eu propositalmente e conscientemente escolhesse outra rota. Também não sei me guiar pelas estrelas... Talvez ainda não saiba amar o necessário para ouvi-las e entendê-las. Uma bússola! Sim, uma bússola reúne tudo o que é necessário para uma viagem bem sucedida. Dá ao viajante todas as direções, mas quem escolhe a que quer seguir é ele. Permite desvios, sem o risco de que se fique perdido para sempre. E permite mudanças radicais de direção, afinal o que vale é a viagem. Além de tudo, uma bússola tem algo mágico. Uma boa bússola percebe, capta por sensibilidade forças invisíveis, magnéticas que não nos damos conta e nos guia com precisão ao destino que desejamos, pelos caminhos que escolhemos.

Como todo instrumento, uma bússola requer habilidade do usuário. É preciso saber lidar com ela, saber ler e interpretar suas leituras, mas fundamentalmente é preciso confiar na sua capacidade e competência. E isso é coisa que se conquista com o tempo, assim: tomo uma direção, me sinto perdida, olho a bússola, corrijo desvios; tomo outros caminhos, me desespero, olho a bússola, reajusto a direção... Fico feliz com a viagem. Uma boa bússola e o viajante está salvo. Minha bússola, minha orientação, minha orientadora: Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes.

2.7 De partida

Antes de tudo está o desejo. Desejo que nos move e que faz com que repitamos falas, ações, comportamentos. Por isso, recorrentemente volto ou, quando entre ex-colegas da escola em que trabalhei, voltamos a rememorar nossas experiências como docentes: os encontros, os projetos, as pessoas, as lutas, as conquistas, os fracassos, as alegrias, as traições, o prazer do

trabalho, individual e em grupo.

Quadro 10 – De partida



Fonte: ALMEIDA JÚNIOR, 1899.

Nesse sentido, tenho em Benjamin o aporte teórico que fundamenta a minha opção pelas narrativas. Recorro a Martelli para explicitar essa escolha: “a memória é a ressignificação das experiências vividas, um cenário ocupado por pessoas onde se mistura o passado e o presente, não se caracterizando como saudosismo, nem como repetição do que passou.” (MARTELLI, 2007, p.6).

Portanto, é em busca da ressignificação das experiências vividas por esses professores, entre os quais me incluo, que parto. A pesquisa, assim como uma viagem, é cercada de desejos, expectativas, saberes, apreensões, planejamentos, riscos, registros, pessoas, experiências e memórias. As possibilidades são muitas. Todavia, uma das certezas que podemos ter é a de que, invariavelmente, todo viajante ao fim de sua empreitada deseja compartilhar o que viu, ouviu e aprendeu. Assim como todo aprendiz migrante.

3 UM MERGULHO NO TEMPO

A cinco braços jaz teu pai,
De seus ossos fez-se coral.
Essas são pérolas que foram seus olhos.
Nada dele desaparece
Mas sofre uma transformação marinha
Em algo rico e estranho.

William Shakespeare

E esse pensar [o pensar poeticamente de Benjamin] trabalha com os “fragmentos do pensamento” que consegue arrancar ao passado e reunir à sua volta. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazê-lo à luz, mas para devolver à superfície o rico e o estranho, as pérolas e o coral, [na convicção] de que no fundo do mar, onde se afunda e se dissolve o que outrora viveu, certas coisas sofrem uma transmutação marinha e sobrevivem sob novas formas.

Hannah Arendt

A referência de Arendt ao trabalho de Walter Benjamin é inspiradora. A autora busca nos versos do Shakespeare a metáfora - poética e essencial - para revelar a mestria e o talento necessários à realização de tarefas como as que ele se dedicou.

Definir ou classificar Benjamin é tarefa complexa a que não me atrevo. Recorro, portanto, a Arendt (2013) para tentar esboçar seu perfil. Ao falar de Benjamin, a pensadora esbarra na dificuldade de classificá-lo, já que “o problema com tudo o que escreveu Benjamin

é que sempre demonstrava ser *sui generis* [e que] seria um equívoco hoje recomendar Walter Benjamin como ensaísta e crítico literário” (ARENDDT, 2013, p. 143). Afirma que a fama póstuma que possui, e que parece ser o “quinhão dos inclassificáveis” (ARENDDT, 2013, p. 144), não excluiu o “mais alto reconhecimento entre seus pares” (ARENDDT, 2013, p. 142) em sua época. E complementa:

Para descrever adequadamente sua obra e seu perfil de autor dentro do quadro habitual de referências, seria preciso apresentar uma série imensa de declarações negativas, tais como: sua erudição era grande, mas não era um erudito; o assunto de seus temas compreendia textos e interpretação, mas não era um filólogo; sentia-se muitíssimo atraído não pela religião, mas pela teologia e o tipo teológico de interpretação pelo qual o próprio texto é sagrado, mas não era teólogo, nem se interessava particularmente pela Bíblia; era um escritor nato, mas sua maior ambição era produzir uma obra que consistisse inteiramente em citações; foi o primeiro a traduzir Proust [...], mas não era tradutor; resenhava livros e escreveu uma série de ensaios sobre autores vivos e mortos, mas não era um crítico literário; escreveu um livro sobre o barroco alemão e deixou um imenso estudo inacabado sobre o século XIX francês, mas não era historiador, literato ou o que for; tentarei mostrar que ele pensava poeticamente, mas não era poeta nem filósofo. (ARENDDT, 2013, p. 144).

Arendt prossegue dizendo que, nas poucas vezes em que Benjamin preocupou-se em definir o que fazia, considerava-se um crítico literário. Todavia, para compreendermos a que ele se referia ao fazer tal afirmação, a autora recorre à exposição do próprio Benjamin, encontrada em seu ensaio *Afinidades eletivas*, sobre o que ele entendia ser a crítica literária.

...o crítico deve começar comentando seu texto. [...] Se, para empregar uma analogia, encara-se a obra crescente como uma pira funerária, seu comentador pode ser comparado ao químico, seu crítico a um alquimista. [...] Enquanto o primeiro retém a lenha e as cinzas, como únicos objetos de sua análise, o último se preocupa apenas com enigma da própria chama: o enigma de estar viva. Assim, a crítica indaga sobre a verdade cuja chama viva continua a arder sobre os pesados troncos do passado e as leves cinzas da vida que se foi.

O crítico como um alquimista que pratica a obscura arte de transmutar os elementos fúteis do real no ouro brilhante e duradouro da verdade, ou antes de observar e interpretar o processo histórico que realiza tal transfiguração mágica – o que quer que pensemos dessa figura, dificilmente corresponde a alguma coisa que realmente temos em mente quando classificamos um escritor de crítico literário. (ARENDDT, 2013, p. 145-146).

Seguindo a metáfora de Arendt apresentada na epígrafe, mais do que o resultado final de trazer tesouros à tona, o trabalho de Benjamin requer o reconhecimento daquilo “que outrora viveu”, mas que se apresenta “sob novas formas.” E mais: que além de tudo e, sobretudo, há que se ter a convicção de que “certas coisas”, mesmo transmutadas, sobrevivem. Por isso, o mergulho. Mergulho em outra dimensão, diferente daquela em que essas “certas coisas” se encontravam originalmente, antes de afundarem e se dissolverem.

Não é à toa que a autora compara Benjamin a um “pescador de pérolas que desce ao fundo do mar”. “Arrancar ao passado” requer reconhecer, na pérola, a coisa procurada. E mais, reconhecer, na pérola, um tesouro. Há que se ter fôlego.

3.1 Tomando fôlego ou o tempo, Benjamin, Bloch e a história

Pesquisar e escrever sobre o Centro Educacional de Niterói (CEN) trata-se de fazer esse mergulho e requer esse fôlego benjaminiano, digamos. Todavia, o mergulho é necessário, a despeito dos riscos. A justificativa e a importância de tentá-lo residem no fato de que, durante certo período, as trajetórias de algumas pessoas - no caso, os sujeitos da pesquisa, professores da Educação Infantil dessa escola - se cruzaram nesse lugar, nesse espaço: o CEN. É preciso, pois, extrair das profundezas os fragmentos de algo que se configura como *espaçotempos* de encontros e desencontros, um mergulho em outra dimensão.

Recorrer à minha memória ou à dos professores, perscrutar documentos, quaisquer que fossem me permitiria - como diz Arendt na epígrafe do capítulo- trazer à tona, mesmo que não como algo “rico e estranho”, “o que outrora viveu”? Falar sobre o CEN, cuja história transborda à minha memória e cujos documentos não conseguem conter a exatidão - que dirá a verdade? - do passado, consistiu, portanto, em uma tentativa de juntar fragmentos. Como diria Benjamin, de fixar cacos de um mosaico fluido em constantes reconfigurações. Molder apud Coelho diz que “a vida e a memória são ariscas e indomáveis, por isso [...] documentos só podem ser o que são, jamais restituições exatas do que não o é: alguma coisa sempre escapa.” (COELHO, 2010, p.7). A vida não é exata, a memória e os documentos muito menos. Portanto, certamente algo me escapou.

Nesse momento, faz-se necessário esclarecer, ou lembrar, pois que já foi dito em meu memorial, que o Centro Educacional de Niterói não é uma instituição estranha para mim. Muito pelo contrário, minha história relaciona-se com a sua história. Essa escola tinha para mim, como pesquisadora, um significado construído, mas que se reconfigurou ao longo da pesquisa, por meio da desconstrução ou da agregação de outros sentidos, por vezes até mesmo contraditórios. Esse esclarecimento torna-se importante aqui – não porque antes eu desejasse a neutralidade como pesquisadora, o que já sabemos ser impossível –, mas, principalmente, porque preciso deixar claro que esse “mergulho”, em razão da minha estreita ligação com essa escola, não foi em busca de confirmações ou de negações a respeito do que pensava que já

sabia, mas uma tentativa de redescobrir o CEN, na certeza de que resultaria, mesmo assim, em uma visão parcial, em uma interpretação a seu respeito. Visão que pretendi, entretanto, compor levando em conta outras tantas vozes.

Além de Walter Benjamin - que se não aparece nesta dissertação como um autor privilegiado, não sendo majoritariamente citado ao longo de cada parte, sua imagem e sua produção me inspiraram a escrever capítulo por capítulo -, recorro em especial a Marc Bloch.

O que está em jogo, portanto, quando me proponho a escrever sobre o contexto histórico do CEN nessa dissertação são as dimensões transformadoras da articulação histórica. Não é possível conhecer o passado como ele de fato foi, mas é preciso tentar compreendê-lo. A articulação histórica entre passado e presente se dá por vínculos de sentido duplo: compreender o passado, procurando não só ouvir seus ecos e apelos, mas procurando saber interrogá-lo de modo a orientar ações no presente. Uma dessas ações certamente é misturar outras vozes a esses ecos e apelos, tornando-os mais fortes. É preciso acordar e fazer acordar do sonho mítico que ainda nos conforma ao *continuum* da catástrofe. É preciso, embalados por outro sonho, o utópico, continuar lutando por construir uma nova ética, “um novo caminho rumo à verdade e, por conseguinte, àquilo que é justo.” (BLOCH, 2013, p. 127). Nessa concepção, em minha pesquisa entram o papel das reminiscências e dos esquecimentos, dos registros e dos apagamentos, das recusas e dos enfrentamentos, da reflexão e da crítica, como principais artífices da possibilidade de compreensão do passado e das potencialidades que se abrem.

Na tentativa de construir uma visão um pouco mais detalhada da Fundação Brasileira de Educação e do Centro Educacional de Niterói, tornou-se necessário tentar contextualizar historicamente a criação dessas instituições, bem como as ideias e ações de personalidades ligadas direta ou indiretamente a esses projetos. Acredito que essa fundamentação permite melhor entendimento das diretrizes filosóficas que orientaram tais instituições, facilitando a identificação das matrizes, das quais discursos e práticas passaram a ser herdeiros, bem como de suas possíveis contradições.

O presente capítulo, portanto, busca a compreensão das condições históricas que envolviam a criação da FUBRAE e do CEN.

3.2 Em busca da pérola e do coral

O capítulo do “Projeto Político Pedagógico” (CEN, 2003) que apresenta a história da própria construção do documento, e que se intitula “O compromisso renovado”, traz como epígrafe um trecho do “Manifesto dos Professores” à comunidade escolar por ocasião do “Ato de Amor ao CEN”, realizado na primavera de 1999. Esse ato constitui a primeira grande mobilização da comunidade escolar à época da citada crise. Esse manifesto tornou-se, segundo o “Projeto Político Pedagógico” (CEN, 2003, p.13), uma “declaração de princípios onde se estabelecia o compromisso com a necessária reflexão sobre a experiência acumulada por nossa escola e com a ação” de repensá-la. Diz a epígrafe:

Para nós do Centro Educacional de Niterói, educar crianças e jovens significa ter como horizonte a leitura do mundo, o resgate da experiência e a construção de um sonho. Sonho que significa (re) escrever a história, pois, como diz Walter Benjamin, “cada época sonha não somente a seguinte, mas ao sonhá-la, força-a a acordar.” (CEN, 2003, p.13).

Nesse ponto, retomo a discussão sobre tradição e inovação empreendida por Burke (2007), principalmente no que se refere à “consciência de alternativos”. A reflexão a seguir é uma possibilidade de conhecer essa instituição. O compromisso do CEN, expresso em seu Projeto Político Pedagógico, por exemplo, “com a necessária reflexão sobre a experiência acumulada por nossa escola” (CEN, 2003, p. 13) pode soar como um compromisso com a tradição; o que, por um lado, não deixa de ser, já que permanências são elementos definidores de identidade. Afinal, reconhecemos um objeto, um lugar, uma instituição, uma pessoa, uma cultura em razão das características que se mantêm, e não daquelas que se transformam. Todavia, o compromisso não é exatamente com a experiência acumulada, mas com a reflexão acerca dela e com a ação de repensar a instituição, o que embute a perspectiva de inovações e de criação – ou de “alternativos”. Assim sendo, a epígrafe supracitada define o sentido a se dar a ação educativa do CEN: conciliar realidade (leitura de mundo), tradição (resgate da experiência) e inovação (construção de um sonho).

Importante ressaltar que o “Projeto Político Pedagógico do CEN” (CEN, 2003) teve um percurso incomum de construção. O referido documento foi elaborado a partir de discussões e reuniões dos vários segmentos da comunidade escolar e de um amplo

diagnóstico, feito por meio de questionários, em que se levantou e analisou as aspirações de seus membros com relação à escola. Dessa construção, participaram desde alunos da Educação Infantil a ex-alunos, pais, professores e funcionários.

Destaco também a importância da conversa com a professora Nícia Pereira Muniz, vice diretora da escola por quase quarenta anos, para a compreensão da escola. Fui recebida pela professora em seu apartamento para uma conversa, após breve contato telefônico. Foi um encontro muito emocionante, no qual D. Nícia demonstrou grande satisfação em poder falar sobre a escola e o trabalho lá desenvolvido, durante os 40 anos em que lá esteve. Aos 86 anos, lembrou-se com entusiasmo do processo de criação da escola e com serenidade e altivez do período em que ela e anteriormente D. Myrthes de Luca Wenzel, diretora do CEN no período de 1960 a 1999, foram afastadas da escola.

A partir do que apresenta o “Projeto Político Pedagógico” (CEN, 2003), portanto, confrontado com o que apresentam os documentos indicados e as narrativas de professores, tentarei delinear a identidade dessa instituição. Para tal, procurarei trazer à tona aspectos do contexto histórico da criação da FUBRAE, por ser o CEN uma unidade dessa fundação, e do próprio CEN. Em decorrência dessa tentativa e paralelamente a ela, serão apresentados um pouco do papel do principal fundador da FUBRAE e do CEN, professor Armando Hildebrand, na criação dessas duas instituições, e do percurso da principal idealizadora do CEN, a professora Myrthes Wenzel. Serão caracterizados também os diferentes níveis de ensino da escola, incluindo a Educação Infantil, que é o segmento que delimita o universo dessa pesquisa.

O objetivo, aqui, é refletir sobre o contexto histórico dessas instituições, sua organização, os seus fundamentos norteadores e aspectos marcantes da sua linha pedagógica, analisando possíveis consistências e inconsistências, coerências e contradições. Nesta perspectiva de análise, vou buscar compreender as marcas identitárias dessa escola e de que modo estas marcas contribuíram, ou não, para as ações de formação, ou de (trans)formação, vivenciadas no *espaçotempo* desta escola.

3.3 O contexto histórico da criação da Fundação Brasileira de Educação

Conforme o “Projeto Político Pedagógico do CEN” (CEN, 2003), a FUBRAE foi criada em 1955 com o nome de Fundação do Ensino Secundário, a partir da associação de

“personalidades do meio educacional, cultural e empresarial do país” (CEN, 2003, p. 9) sob a liderança do professor Armando Hildebrand, que, no período de 1953 a 1955, exerceu o cargo de Diretor de Ensino Secundário do Ministério da Educação.

Segundo Pedrosa (2002), a iniciativa de criação da FUBRAE e depois do CEN faz parte de um conjunto de outras tantas iniciativas da década de 1950 e dos anos iniciais da década de 1960, entre as quais destacam-se: a inauguração do Centro Popular de Educação por Anísio Teixeira, dando início à sua ideia de *escola-classe* e *escola-parque*; a elaboração, por Lauro de Oliveira Lima, de uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético; a colocação em prática, por meio da campanha de alfabetização "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler", em Natal (RN), da técnica didática criada por Paulo Freire; e a criação do Plano Nacional de Educação e do Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.

Tais iniciativas encontraram lugar porque,

Na década de 1950, a América Latina foi marcada pela gradual transformação de suas condições socioeconômicas e políticas. No bojo dessas transformações, parcela significativa de técnicos, burocratas, políticos, economistas e cientistas sociais mobilizou-se em torno do tema da aceleração e consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social de seus respectivos países – uma mobilização conseguida pela elaboração do que se denominou de “ideário desenvolvimentista”. [...] No Brasil, o projeto de desenvolvimento partia de temas nacionais que já vinham sendo analisados desde a década de 1930, envolvendo questões voltadas para uma política de autonomia nacional e para uma política de industrialização. Porém, nos anos de 1950, a retomada de antigas questões relacionadas ao desenvolvimento do país acabaria resultando na formulação de um conjunto de princípios que se materializariam em um amplo projeto nacional de desenvolvimento capitalista, definitivamente assumido e adotado como uma estratégia política de governo do então presidente Juscelino Kubitschek (1955-1959). (MENDONÇA et al., 2006, p. 96-97).

Como exemplo dessas políticas,

no biênio 1952-1953, surgiram o Banco do Nordeste do Brasil, a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico [BNDE, atual BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social)] e a Petrobrás. Em 1954, o governo propôs o Plano Nacional de Eletrificação e a criação das Centrais Elétricas Brasileiras S. A. (PINTO, 2008, p. 148).

Sendo assim, temos ainda como medidas nesse sentido, no campo educacional, por exemplo, a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), ambas em 1951. Assim como, poucos anos mais tarde,

a criação da FUBRAE viria também a confirmar, tais iniciativas refletiam a necessidade de formar e qualificar profissionais para as diversas áreas de atuação no país, principalmente pesquisa e docência. As finalidades e objetivos dessas instituições, expressos em seus atos de criação, por exemplo, revelam as necessidades daquele momento histórico. A finalidade do CNPq era “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (BRASIL, 1951). Já os objetivos da CAPES consistiam em

assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país [e] oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos. (BRASIL, 1951).

À frente da CAPES, como secretário geral, foi nomeado o professor Anísio Teixeira. Este educador, possuidor de reconhecida trajetória na luta pela pesquisa e por uma escola pública, gratuita e democrática no Brasil, foi um dos principais idealizadores das grandes mudanças que marcaram a Educação brasileira a partir do século XX. Junto com outros educadores e intelectuais, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles, Anísio Teixeira esteve à frente do movimento chamado Escola Nova, cujo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 educadores e divulgado em 1932, marcou definitivamente os rumos da educação no Brasil.

De acordo com Pinto (2008), em decorrência das circunstâncias que envolviam esse período, a educação escolar passou a ter novo sentido e a demanda pela educação secundária começou a aumentar fortemente. Segundo a autora, a Reforma Capanema (como ficou conhecida a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942) haveria colocado o ensino superior em evidência como via privilegiada de ascensão social e econômica. Por outro lado, “a Constituição de 1937 endereçara o ensino profissionalizante às classes menos favorecidas. Esses fatos combinados contribuíram para aumentar o prestígio do ensino secundário e reforçar a discriminação existente em relação ao ensino profissionalizante” (PINTO, 2008, p. 150).

Ainda segundo os dados pesquisados por Pinto (2008, p. 150), no período 1933-1950 o ensino primário havia crescido 90%, o ensino superior, 80%, enquanto o ensino secundário crescera 490%. As preocupações percebidas pela pesquisadora nos escritos da época referem-se tanto ao atendimento das “necessidades e exigências de um país que se acreditava em franco desenvolvimento” como ao déficit de professores, principalmente os de nível

secundário, cujo corpo docente [...] “era basicamente constituído por profissionais liberais (advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiros), padres e normalistas.” (PINTO, 2008, p.151).

Diante desse quadro, foram necessárias algumas medidas que modernizassem a educação, ainda sob a legislação do Estado Novo (1937-1945), e tida como “autoritária, centralizadora, rígida, padronizada e detalhista, que tolhia a liberdade e a iniciativa dos educadores, transformando-os em simples burocratas, executores dos dispositivos legais.” (PINTO, 2008, p. 154). Assim sendo, em 1953, Getúlio Vargas desmembra o Ministério da Educação e Saúde em dois órgãos: Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura.

Em seguida, ainda em 1953, o novo ministro da Educação, Antônio Balbino de Carvalho, cria a Assistência Técnica de Educação e Cultura (ATEC) “composta por 40 membros entre os quais renomados educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho.” (PINTO, 2008, p. 154). Anísio Teixeira já dirigia, desde 1952, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - cujo primeiro diretor-geral, em 1938, havia sido o Professor Lourenço Filho. Logo no início de sua gestão, Anísio Teixeira preocupou-se em fomentar a pesquisa, pois tinha como objetivo “fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil”, [cria o] Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e [...] Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.” (INEP, 2011). Lourenço Filho estará à frente do CBPE. Segundo Mendonça e Xavier,

Anísio Teixeira estava se propondo [...] fazer do Instituto um centro de inspiração do magistério nacional, buscando formar a “consciência educacional comum” que para ele seria absolutamente indispensável para o processo de reconstrução da escola. Esta é a meta que vai informar as principais estratégias que o órgão vai assumir, durante a sua gestão. Percebe-se, por meio da consulta aos jornais de grande circulação do Distrito Federal, à época, que, a despeito da multiplicidade de iniciativas no âmbito educacional noticiadas nos jornais, o INEP ocupava lugar de destaque no âmbito das políticas do MEC. (MENDONÇA; XAVIER, 2008, p. 27).

Sobre a importância do INEP na gestão de Anísio Teixeira, Mendonça e Xavier nos dizem que

a questão da formação dos profissionais de ensino – articulada à proposta de reconstrução da educação “comum” do homem brasileiro, pela via da escola primária redefinida e ampliada - foi, efetivamente, o eixo que norteou todo o conjunto de iniciativas desenvolvidas pelo órgão durante esse período. A meu ver, tais iniciativas configuraram uma política de formação do “magistério nacional”, que pressupunha e buscava promover uma autêntica “refundação” do lugar do professor,

segundo a feliz expressão recentemente cunhada por Freitas (2005). Uma política a um só tempo nacional, porque empenhava através do INEP o próprio Ministério da Educação, a quem se atribuía a “assessoria técnica” e o necessário respaldo financeiro e regional, buscava adaptar-se às características e necessidades de cada região através da rede constituída pelos centros regionais de pesquisa e de treinamento de professores. (MENDONÇA; XAVIER, 2008, p. 78).

No bojo das medidas governamentais para o desenvolvimento da educação e da pesquisa, inclui-se também a designação, em 1953, do professor Armando Hildebrand – que fundará a FUBRAE em 1955 - para estar à frente da Diretoria de Ensino Secundário (DESe).

Segundo Carayon (1987), as exigências do processo de industrialização do período reclamavam a renovação do ensino secundário.

O ensino médio constituía entrave à introdução de técnicas capitalistas de produção. O processo de industrialização estava a exigir a renovação do ensino secundário. Era claro para os setores progressistas da sociedade que a política educacional adotada pelo MEC não satisfazia às novas exigências do crescimento econômico brasileiro. Para eles, a expansão do ensino secundário estava acontecendo de forma imprópria e insuficiente. Neste período, houve muita luta pela ampliação de oportunidades educativas e pela orientação do ensino secundário para o trabalho. [...] A nível federal, a partir de 1946, administradores liberais e administradores vinculados ao ensino industrial já apresentavam propostas de reestruturação do ensino secundário, bem como de reformulação da burocracia a que estavam subordinados. No então Ministério da Educação e Saúde (MES), a ideia de se reestruturar o ensino secundário data de 1947, quando Armando Hildebrand, juntamente com Francisco Montojos e Toledo Pizza, atendendo a solicitação do Departamento Nacional de Educação, apresentaram uma proposta para organização do primeiro ciclo do ensino secundário. (CARAYON, 1987, p. 33-34)

Carayon (1987) diz que as forças conservadoras e progressistas de diferentes matizes em luta àquela época estavam presentes em diversos órgãos do MEC. E lembra que “apesar da aparência democrática e inovadora de suas propostas [as progressistas], também elas mantinham e reforçavam as desigualdades sociais”. (p. 34). A autora esclarece que a influência conservadora predominava na Direção de Ensino Secundário (DESe), enquanto a influência dos setores progressistas era maior na Direção de Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial (DEI), onde desde 1940 trabalhava Armando Hildebrand. "A luta dos administradores pelo prestígio e poder de decisão dentro do MEC era grande, e ele [MEC] só conseguiu orientar-se no sentido de criar um ensino secundário que atendesse às exigências do crescimento econômico, graças ao prestígio e à influência da DEI sobre a DESe" (CARAYON, 1987, p. 34).

Assumindo, portanto, em 1953, a DESe, Hildebrand estabelece, então, um Plano de Ação para o órgão, cujas metas eram

a descentralização administrativa, que se concretizaria com a criação de inspetorias regionais de ensino secundário; a renovação dos métodos didáticos; o aperfeiçoamento do pessoal envolvido com a educação secundária (inspetores, diretores, professores e secretários), através de cursos; e a criação de uma campanha que deveria impulsionar o desenvolvimento e a melhoria do ensino secundário. (PINTO, 2003, p. 754).

Essa campanha denominou-se Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Pinto (2008) afirma que Lauro de Oliveira Lima e Eulina Fontoura de Carvalho, ambos funcionários do MEC que com ele conviveram, atribuem a ideia da criação da CADES a Hildebrand. A ideia teria surgido durante um encontro de inspetores federais de ensino de todo o país, cujos objetivos teriam sido “reciclar” os inspetores e desburocratizar a DESe. Nessa reunião também haveria surgido a ideia das inspetorias regionais de ensino. Sobre Hildebrand, Lauro de Oliveira Lima diz: “o Armando foi o grande criador; era muito querido, era admirado por nós inspetores.” (PINTO, 2008, p. 155).

A CADES foi criada pelo presidente Getúlio Vargas por meio do Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, e seus objetivos eram:

a) promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e diretores de estabelecimentos de ensino secundário; b) conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários, a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento no país ou no estrangeiro; c) colaborar com os estabelecimentos de ensino secundário, em fase de implantação ou reorganização, proporcionando-lhes a assistência de técnicos remunerados pela Campanha; d) promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino das várias disciplinas, a fim de ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio; e) elaborar e promover a elaboração de material didático, especialmente audiovisual, para as escolas secundárias; f) estudar e adotar providências destinadas à melhoria e ao barateamento do livro didático; g) organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas para dar assistência e estabelecimentos distantes dos grandes centros; h) elaborar e aplicar provas objetivas para avaliação do rendimento escolar; i) incentivar a criação e o desenvolvimento dos serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário; j) organizar e administrar plano de concessão de bolsas de estudo a alunos bem dotados e de poucos recursos; k) cooperar com os estabelecimentos de ensino secundário no estudo de projetos de prédios, instalações, oficinas escolares e laboratórios adaptados às diversas regiões do país, bem como de novos tipos de mobiliário escolar; l) realizar, diretamente e em cooperação com os órgãos técnicos federais, estaduais e municipais, levantamentos das necessidades e possibilidades das diversas regiões do país quanto à localização da escola secundária; m) promover o esclarecimento da opinião pública, quanto às vantagens asseguradas pela boa educação secundária. (BRASIL, 1953).

O estabelecimento de tais objetivos abriram variadas possibilidades para a melhoria do ensino médio, todavia, pelo que se pode conferir por meio das avaliações realizadas e divulgadas pelo próprio governo, constata-se que muito pouco foi feito nesse período.

Abreu (1962 apud SANTOS, 2010), já relativizava a expansão quantitativa do ensino médio no início dos anos 1960, constatando que, qualitativamente, muito ainda precisaria ser feito para melhorá-lo - principalmente no que se referia ao alcance das metas educacionais estabelecidas pela UNESCO para a América Latina (SANTOS, 2010). Todavia, a CADES é vista como uma iniciativa positiva e necessária por pesquisadores que analisam esse período. Com relação à formação de professores, aspecto que mais interessará a essa dissertação, Pinto (2003), por exemplo, ressalta um dos objetivos da Campanha: modificar os padrões formativos dos professores secundários. Como também Santos (2010) diz que

merece destaque, igualmente, o caráter de inovação qualitativa promovido pela CADES, pois nela estava prevista, entre outras coisas [...], a realização de cursos periódicos de capacitação e aperfeiçoamento de professores e gestores de ensino, o que chegou a ser realizado com o apoio do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). (SANTOS, 2010, p. 41).¹³

Por meio dos demais artigos daquele decreto, número 34.638 e que cria a CADES, pode-se observar que o governo trazia para si a responsabilidade e a competência pela consecução dessas metas, mas, concomitantemente, abria possibilidades e incentivava a participação da iniciativa privada nessa ampla tarefa, o que certamente cria os meios para a intervenção do setor privado na definição e efetivação de políticas educacionais, o que indubitavelmente deu vigor ao projeto de sociedade capitalista das elites.

O artigo 4º, por exemplo, diz: “Dirigirá a Campanha o Diretor do Ensino Secundário, que será assistido por um Conselho Consultivo composto de representantes de entidades públicas e **privadas**, relacionadas com a cultura, a educação e a assistência social no país.” Em seu parágrafo único, o decreto ressalta que os membros desse Conselho “não perceberão remuneração especial pelos seus trabalhos, mas serão considerados como tendo prestado relevantes serviços ao País.” (BRASIL, 1953, grifo nosso).

Já no artigo 5º, que trata do fundo de custeio das atividades da Campanha, é dito que ele poderá ser, entre outras formas, constituído por: “a) contribuições de entidades públicas e privadas; b) donativos, contribuições e legados de particulares; c) contribuições que forem previstas nos orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades paraestatais e

¹³ Para maiores informações sobre as atividades da CADES, ver Pinto (2003;2008).

sociedade de economia mista."¹⁴ (BRASIL, 1953, grifo nosso).

O artigo 6º, por sua vez, afirma que “a Campanha poderá firmar convênio com entidades públicas e **privadas** para a realização de programas que contribuam para o aperfeiçoamento do ensino secundário.” (BRASIL, 1953, grifo nosso).

E, por fim, o artigo 7º diz que “programas de aperfeiçoamento, mantidos por entidades públicas e **privadas**, que atenderem aos objetivos da Campanha, poderão ser considerados como integrantes do plano de aperfeiçoamento do ensino secundário.” E completa em seu parágrafo único que, “mediante convênio com as entidades promotoras, os programas referidos neste artigo poderão ser auxiliados pela Campanha.” (BRASIL, 1953, grifo nosso).

Segundo Santos (2010), “muitos recursos públicos foram destinados para a iniciativa privada como uma forma de subsidiar este desenvolvimento do ramo do ensino secundário, especialmente no que se refere à recuperação de escolas privadas que atendiam a este segmento.” (SANTOS, 2010, p. 41). A criação dessas medidas, entre outras, portanto, além de possibilitarem a relação entre o público e o privado, configura-se principalmente na abertura de possibilidades de intervenção do setor privado na elaboração e efetivação das políticas educacionais.

Pelo exposto, somos levados a concluir que, se no início da década de 50 forças antagônicas ainda se debatiam entre a entrada do capital estrangeiro e a defesa da economia nacional, é certo que as elites do país já vinham trabalhando vigorosamente na imposição do modelo capitalista no Brasil. Sobre esse período e as políticas que regiam o país, sintetiza Mendonça em sua análise: “A despeito de ter sido difundido como um projeto nacional, não se constituiu em um conjunto homogêneo de ideias e soluções”. (MENDONÇA, 2006, p. 97).

Voltando, portanto, ao decreto que cria a CADES e diante dos seus objetivos e das condições apresentadas para a sua consecução, vê-se que se produziram as condições para que em 1955, sob a liderança do próprio professor Armando Hildebrand, fosse criada a Fundação de Ensino Secundário (atual FUBRAE) cujos objetivos eram:

- a) oferecer oportunidades de educação a crianças, adolescentes e adultos; b) promover o desenvolvimento da cultura e da pesquisa; c) promover e incrementar o esporte amador; d) promover ações propiciadoras de desenvolvimento comunitário; e) oferecer oportunidade de formação e capacitação profissional; f) prestar serviços a órgãos públicos e privados. (FUBRAE, 1994).

¹⁴ Segundo o dicionário do site direito.net, *sociedade de economia mista* é a “empresa composta por capital particular e capital estatal, sendo que a maioria de ações com direito a voto pertence ao Estado. Existem sociedades de economia mista prestadoras de serviços públicos e exploradoras de atividade econômica. Para a maioria dos doutrinadores, essas sociedades são regidas pelas regras de Direito Privado, porém, em relação à organização, contratação de pessoal etc. são regidas pelo Direito Público.” Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/dicionario/listar/por_termo/9>. Acesso em: 02 fev. 2014.

Percebe-se, principalmente pelas alíneas *b*, *e* e *f*, a comunhão de propósitos entre a recém-criada fundação e a política educacional desenvolvimentista do governo. Esses objetivos da FUBRAE se adéquam às condições explicitadas pelos artigos 6º e 7º do decreto que instituiu a CADES, já citados anteriormente, que abrem a possibilidade de recebimento de recursos financeiros públicos pelas instituições que “atenderem aos objetivos da Campanha.” (BRASIL, 1953).

A FUBRAE, de acordo com o seu estatuto, é uma “instituição jurídica de direito privado, de natureza cultural, educacional, assistencial e filantrópica” (FUBRAE, 1994, p. 3). Para melhor entendermos,

uma Fundação é, em síntese, um patrimônio destinado a um fim de interesse público ou social que adquire personalidade jurídica, na forma da lei civil. [...] As entidades fundacionais não se formam pela associação de pessoas físicas, elas nascem em virtude da dotação de um patrimônio inicial, o qual servirá para prestar serviços de interesse coletivo ou social.

Por outro lado, a instituição de uma Fundação depende da autorização do Ministério Público ao qual cabe aprovar a minuta do estatuto e avaliar se o patrimônio destinado para uma fundação é suficiente para aqueles fins. As Fundações estão sujeitas a um regulamento especial desde o seu nascimento até sua extinção [...].

As Fundações não poderão ter fins lucrativos [e] somente poderão se constituir para fins religiosos, morais, culturais ou de assistência. A princípio, seus dirigentes não podem exercer atividade remunerada. [...] Quaisquer formas de distribuição de lucros ou dividendos a quem a institui ou venha a administrá-la são vedadas por lei. Podem, entretanto, exercer atividade econômica para a obtenção de recursos desde que estes sejam reinvestidos integralmente em suas finalidades estatutárias. (MPSC, 2011).

A lista de instituidores da FUBRAE reflete, principalmente pelas vinculações de alguns de seus componentes, o projeto de sociedade ao qual a fundação estava ligada. Era a lista composta por:

- Educadores: Prof. Elias Nassif; Prof^a Eurídice Freitas; Dr. Fernando Tude de Souza (médico, jornalista e defensor da radiodifusão educativa); Dr. Gilson Amado (idealizador e fundador da TV Educativa); Dr. Hélio Ribeiro; D. Heloísa de Almeida Araújo; Dr. José Gonçalves de Sá; Dr. Mário Paulo de Brito; Dr. Pedro Paulo Rocha; Prof. Sebastião Aguiar Ayres (professor, presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).
- Administradores e políticos: Dr. Adalberto Correia Sena (médico, professor e político; futuro membro do Conselho de Educação do Distrito Federal em 1962); Ministro Antônio Balbino de Carvalho Filho (Ministro da Educação entre 53-54); Ministro Cândido de Mota Filho (Ministro da Educação em 1954); Dr. Carlos Pasquale (diretor-geral do Departamento Nacional de

Educação, Secretário de Educação do Estado de São Paulo, diretor do INEP, diretor-geral do departamento de educação do estado e membro dos conselhos de educação da união e do estado, diretor do Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Dr. Carlos Thompson Flores Neto (Desembargador do Tribunal de Justiça); Dr. Antônio Teixeira de Freitas; Prof. Cleantho Rodrigues de Siqueira (Secretário de Educação e Cultura e Presidente da Fundação Cultural do DF em 1966); Dr. Francisco Clementino San Thiago Dantas (deputado federal, Ministro das Relações Exteriores e Ministro da Fazenda); Dr. Flamarion Affonso Costa (suplente do representante do Ministro da Saúde no Conselho Nacional da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor); Dr. Florêncio de Abreu; Dr. Herbert Moses (presidente da Associação Brasileira de Imprensa); Dr. Luiz Simões Lopes chefe do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), presidente da recém-criada Fundação Getúlio Vargas; Prof. Nelson Omega (ministro do Trabalho, Indústria e Comércio; Dr. Ricardo Xavier da Silveira;

- Empresários: Antônio Joaquim Peixoto de Castro (industrial e banqueiro); Dr. Drault Ernany de Melo e Silva (banqueiro e político); Sr. Emílio Lourenço de Souza (hoteleiro e presbítero); Sr. Santos Vahlis (incorporador imobiliário e jornalista do Correio da Manhã);
- Empresas: Cia. Doca de Santos (Dr. Ismael de Souza); Banco Hipotecário Gramacho (Dr. Pedro Paulo Rocha); Cia. De Petróleo Gulf; Cia. T. Jáner Com. E Ind. (Sr. Lars Janer); Fundação Getúlio Vargas (Dr. Luiz Simões Lopes); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Dr. Elmano Cardim); Sociedade de Engenharia do Paraná (Sr. Agostinho Caldeira de Queiroz); Sul América (Drs. Álvaro da Silva Lima Pereira e José Esperidião de Carvalho).

A forma de participação desses instituidores mereceria um estudo aprofundado, a fim de identificarmos em que medida a história destes sujeitos (ou de parte deles) trouxe significativas contribuições à educação. Um exemplo está na figura de Fernando Tude de Souza, já investigado por Rangel (1998). Sobre a sua opção por estudar a trajetória deste intelectual, diz o pesquisador:

A minha opção em estudar a relação entre a trajetória intelectual do médico, jornalista e educador Fernando Tude de Souza e a sua ligação com o projeto de educação pelo rádio idealizado por Edgard Roquette-Pinto deveu-se, em primeiro lugar, porque a sua trajetória intelectual sinalizou uma opção existencial pela

educação, e através dela, foi possível interpretar a luta encarniçada que travou a favor da radiodifusão educativa no campo educacional; em segundo, porque a sua trajetória intelectual enquanto educador, que implementou o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Saúde Pública, foi mantida na penumbra pela historiografia educacional brasileira; em terceiro, porque o estudo da originalidade de sua biografia intelectual nos ajudou a revelar como se forjou a sua identidade social de educador comprometido com a defesa da esfera pública. (RANGEL, 1998, p. 1).

Pelo que se revela na pesquisa de Rangel, deduzimos que muito haveria a ser dito sobre vários desses instituidores, todavia boa parte deles ainda está com suas trajetórias mantidas “na penumbra pela historiografia educacional brasileira”, o que dificulta, e em certos casos, impede a compreensão sobre a forma de participação de cada um na instituição da FUBRAE. Por outro lado, reconheço não ter fôlego para tal empreitada nessa dissertação.

Para tentar jogar luzes sobre o significado da associação desse grupo para esse fim, temos que, de acordo com o Código Civil (legislação que rege as fundações), os instituidores de uma fundação destinam a ela bens móveis e imóveis para que ela possa funcionar de acordo com suas finalidades, estabelecidas por eles por meio de um estatuto.

Mendonça et al. (2006) situam esse período (anos 1950/60) em um “contexto extremamente conturbado” e ressaltam que “as questões mais polêmicas articulavam-se exatamente com propostas de Anísio Teixeira que se fundamentavam na apropriação do ideário deweyano” (MENDONÇA, 2006, p. 104). Pelo que foi exposto acerca das ideias e das forças em jogo nesse período, podemos compreender que a FUBRAE preconizava a modernização da sociedade por meio da educação, da formação e da pesquisa em consonância com o ideário pragmatista deweyano, como nos exemplificam as propostas de seu idealizador, Armando Hildebrand quando esteve à frente da DEI e da DESe.

A seguir, serão explicitadas como tais ideias e propostas se consolidaram como marcas identitárias do Centro Educacional de Niterói, de modo a facilitar a compreensão das narrativas sobre os espaços formativos e sobre a construção da identidade profissional do professor do CEN, bem como de uma identidade coletiva.

3.4 O contexto histórico da criação do Centro Educacional de Niterói

É nesse contexto, no final dos anos 1950, e a partir dessas iniciativas, portanto, que o Professor Armando Hildebrand, presidente da FUBRAE e idealizador do CEN, convida a

professora Myrthes de Luca Wenzel, que também trabalhava no Ministério da Educação, mais precisamente na Inspeção de Ensino, para criar essa escola que, segundo ela acreditava, pretendia ser desde a sua idealização, “uma escola diferente”. De acordo com depoimento de D. Myrthes,

Os professores também querem escolas criativas. Os professores que, às vezes, não se desempenham bem é porque, às vezes, não encontram campo para se desempenhar. Correu um boato em Niterói, e o boato atravessou a baía, é que lá em Niterói um educador “pra frente”, Armando Hildebrand, ia criar uma **escola diferente**, onde os professores teriam liberdade, poderiam criar coisas novas; poderiam, em suma, se realizar como professores. A dificuldade foi dizer aos professores “Não tenho mais vagas, todas as vagas estão preenchidas”. Eles foram buscar a escola com a qual eles sonhavam. (WENZEL, ca. 2010, grifo nosso).¹⁵

A partir da fala de D. Myrthes sobre o CEN ter sido criado para ser uma “escola diferente”, a professora Nícia Pereira Muniz, também convidada por Hildebrand à época da criação do CEN e que foi vice-diretora da escola no período de 1962 a 2000, esclarece:

Eu acho que era diferente no sentido que não visava só levar um bom conteúdo ao aluno. Uma escola boa leva um bom conteúdo ao aluno, o ajuda a aprender aquilo “aprendido”. Eu acho que ela se preocupava com a relação dele com os colegas, com a relação dele com os professores, com a relação dele com a família, com o desenvolvimento da capacidade de raciocínio dele... Eu acho que é diferente nesse sentido, porque naquela época não tinha, [a escola] era muito conteudista. Eu estudei numa escola que eu adoro até hoje, que é o Liceu... Dava o conteúdo muito bem dado, mas ninguém queria saber por que naquele dia eu estava meio magoada, ou não estava, ou como é que as coisas se desenvolviam na minha cabeça. Eu acho que diferente é nesse sentido, de se preocupar com os vários aspectos da educação, e não só com o conteúdo. Eu entendo que ela quis dizer isso, mas também não posso garantir, mas eu entendo que é isso... E porque era mesmo, sabe? (MUNIZ, 2013).

De acordo com D. Nícia, o que fazia o CEN ser diferente da maior parte das escolas da época não consistia em uma oposição, mas em uma ampliação do papel da escola. O CEN concebia a escola como um espaço educativo, como um espaço formativo, em que o conteúdo seria mais uma das dimensões da educação a ser considerada.

D. Nícia prossegue, buscando precisar em que consistia essa diferença, e traz outra característica que, para ela, marcava a identidade da escola. Não só o conteúdo não era o aspecto de exclusiva preocupação do CEN, como a concepção sobre aprendizagem era diferente: os conteúdos deveriam ser compreendidos, possibilitando ao aluno transferi-los para outras situações; e não, simplesmente decorados.

¹⁵ Trecho transcrito de documentário em vídeo produzido por Cariello (2010).

Eu acho que naquela época [o CEN] era sim [diferente], tanto que o Centro era muito criticado em Niterói. Porque que se criticou tanto? O pessoal que eu falo era do Colégio X - não eram os alunos não, [mas] direção, professores, embora o Colégio X vivesse lá dentro copiando coisas. Ele ia sempre lá, se reunia com Dona Myrthes para copiar as coisas, para ver se conseguiam fazer. Eles diziam que os alunos do Centro não sabiam nada, porque a gente não dava conteúdo, entende? Eles não sabem o que é conteúdo, conteúdo para eles é aquele massacre de você decorar uma lei, decorar um cálculo, uma fórmula. Se você dá o conteúdo bem dado, você dá possibilidade de ele [o aluno] usar aquilo que ele aprendeu em outras situações. Eu entendo que é isso, porque naquela época, realmente, o Centro [era diferente]... Quer dizer, tinha o Colégio Nova Friburgo¹⁶, que tinha uma maneira de pensar bem parecida... (MUNIZ, 2013).

As falas de D. Myrthes e de D. Nícia corroboram a visão de que o CEN teria sido idealizado para ser um espaço de liberdade, experimentação, criatividade e inovação. A idealização do CEN reflete, segundo Santos,

a efervescência deste momento da política educacional brasileira, [...] e que possibilitou a existência de um “solo fértil” para o desenvolvimento de iniciativas pedagógicas experimentais. Outra razão bastante significativa para que possamos entender o desenvolvimento de tais iniciativas experimentais foi, sem nenhuma sombra de dúvida, a presença de Anísio Teixeira à frente do INEP, órgão de enorme influência na educação deste período. A equipe de educadores e cientistas sociais que compunha o INEP nesta época era favorável ao experimentalismo pedagógico, especialmente em sua vertente ligada à perspectiva filosófica e educacional de John Dewey, o que possibilitava o desenvolvimento de ações pedagógicas direcionadas neste sentido e aplicadas a escolas e sistemas de ensino desta época. (SANTOS, 2010, p. 41).

Fotografia 16 – Direção do CEN



(a)



(b)

Legenda: (a) - Professora Myrthes de Luca Wenzel; Nícia Pereira Muniz diretora e vice-diretora à época da inauguração do CEN.

Fonte: <https://fbcdn-photos-a-a.akamaihd.net>

¹⁶ O Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, fundado em 1948, foi uma escola experimental que, como o CEN, recebeu estágio de professores secundários de todo o País, contando com financiamentos da CADES. Foi dirigido por muitos anos pelo Prof. Amaury Pereira Muniz, irmão de D. Nícia.

O “ideário deweyano”, ou o “ideário pragmatista deweyano”, norteava “a atuação do grupo de educadores que se articulava em torno de Anísio Teixeira à época, tendo o Inep como espaço privilegiado para a sua difusão e a sua experimentação pedagógica” (MENDONÇA et al. 2006, p. 104). Espaço privilegiado, porém não único. A Direção de Ensino Secundário (DESe), que teve a sua frente Armando Hildebrand e Gildásio Amado, também foi um órgão que colaborou para a apropriação desse ideário. Tal apropriação, de acordo com Mendonça et al. (2006, p. 104-105, grifo nosso),

se fazia numa tripla perspectiva: o pragmatismo como “método científico”, implicando uma determinada concepção de ciência, particularmente das ciências sociais, com ênfase na aplicação do conhecimento científico na solução dos problemas de ordem prática, como “modo de vida democrático” e como **sinônimo de “experimentalismo”, no âmbito da escola**. Nessas duas primeiras perspectivas, o pragmatismo informou as tentativas de racionalização do sistema escolar através de uma concepção peculiar de planejamento, que se fundamentava nos estudos de comunidade e que supunha o esclarecimento da população atingida a fim de garantir a sua aceitação e continuidade. Na terceira perspectiva, “a escola progressiva”, experimental e não-dualista, era percebida como a única capaz de se constituir em um agente de mudança cultural e, conseqüentemente, contribuir para a formação de uma consciência comum favorável ao desenvolvimento brasileiro. Desse ponto de vista, a transformação da escola, para ajustá-la às novas condições do país, determinadas principalmente pelo avanço do processo de industrialização, e para consolidar o funcionamento da democracia liberal, constituía-se em condição indispensável para o pleno desenvolvimento nacional.

Essas perspectivas representavam o que é chamado de “projeto dos liberais”, que expressava “os desejos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas” (PEDROSA, 2002, p 36). As orientações pedagógicas defendidas por tais iniciativas experimentais provinham de bases teóricas distintas, porém, tinham em comum a ênfase nos métodos ativos, no atendimento aos interesses do aluno, no oferecimento de atividades diversificadas e no deslocamento do foco do professor para o aluno no processo educacional.

O Plano Nacional de Educação (1962), elaborado a partir desse ideário, tinha como linhas gerais:

1) prioridade para a educação primária, de forma a elevar o nível geral de educação de todo o povo; 2) centralidade da formação do magistério; 3) articulação entre o projeto de ampliação da rede escolar primária e média e de treinamento do magistério. Na base de sua proposta estava a perspectiva de romper com a dualidade do sistema escolar brasileiro (a escola do povo e a escola da elite) em favor do desenvolvimento da “educação mais eficiente (aprendizagem prática) em oposição à educação do tipo acadêmico ou livresco” (TEIXEIRA, 1953, p. 34 apud MENDONÇA et al., 2006, p. 108).

Segundo Mendonça et al. (2006), a nova escola pensada por esses educadores liderados por Anísio Teixeira

distanciava-se dos antigos padrões acadêmicos e buscava seus próprios moldes na vida em comunidade, local onde os alunos viviam e aprendiam as artes e as relações da sociedade compósita e difícil da qual participavam. O pressuposto é que esse modelo de escola se organizasse tendo em conta a diversidade e a diversificação. Essa era a representação de um tipo de educação definida como nova, ativa, progressiva e que o mundo recém descobria e aplicava suas técnicas e seus métodos. (MENDONÇA et al., 2006, p. 108).

Carayon (1987) diz que propostas e ações do INEP, DEI, DESe e outros órgãos ligados ao ideário pragmatista buscaram a reformulação e criação de classes e de escolas que colocassem em prática tais ideias renovadoras, principalmente visando a educação para o trabalho, que atendessem especialmente ao processo de industrialização do país. Dentre elas, destacam-se: as Classes Experimentais em 1956, por Gildásio Amado, que sucedeu Hildebrand na DESe. Tais classes deveriam ser uma iniciativa das próprias escolas, públicas ou particulares, e decorreriam “de renovação de currículos, processos e métodos de ensino” (CARAYON, 1987, p. 43); os Ginásios Modernos em 1961, também iniciativa de Gildásio Amado, objetivavam, entre outros, “a eliminação da antinomia entre trabalho intelectual e trabalho técnico pela integração das práticas de trabalho e cultura geral” (CARAYON, 1987, p. 81) e

seriam organizados de modo a oferecer [...] iniciação nas práticas de trabalho [...] artes gráficas, trabalhos com madeira e cerâmica, [...] trabalhos *em* metal, eletricidade e noções de desenho técnico. Estas técnicas poderiam ser complementadas ou substituídas por prática de agricultura e comércio. A iniciação em uma prática específica [...] teria como objetivo dar ao aluno condições para começar a trabalhar. Levando-se em conta as características regionais, a escola deveria, se possível, oferecer para opção a área agrícola, comercial e industrial, e ainda estudos abstratos. A opção seria feita observadas as tendências e aptidões do aluno.

O sucesso da experiência estaria na dependência de inúmeros fatores, entre outros, e questão dos recursos humanos - preparo de professores e diretores - de um serviço de orientação educacional, a participação dos pais dos alunos. Seria sobretudo importante que houvesse unidade de pensamento e ação entre todos os envolvidos na ação educativa. (CARAYON, 1987, p.82).

A partir de 1963, Lauro de Oliveira Lima assume a DESe e reformula a proposta dos Ginásios Modernos, criando os Ginásios da Comunidade, “que teriam como principal objetivo oferecer um ensino de base profissional e atender aos jovens de todas as camadas sociais”. (CARAYON, 1987, p. 82-83). Para esse educador “a escola era enfocada como um instrumento de transformação social, constituindo-se num centro de treinamento e reflexão que possibilitaria aos jovens tornarem-se os agentes dessa construção social” (CARAYON, 1987, p. 84). O currículo dos Ginásios da Comunidade

seria constituído pelas disciplinas básicas (Vernáculo e Literatura, Matemática, História e Educação Cívica, Geografia e Problemas Sociais e Econômicos, e Ciências) e práticas educativas. Dentre as disciplinas, a literatura era considerada a que oferecia maiores possibilidades de desenvolvimento do pensamento reflexivo. Entendia-se como prática educativa a música, o desenho, a escultura, a pintura, o cinema, a leitura, canto orfeônico e coral, enfim, todas as atividades que preparariam para o aproveitamento do lazer. (CARAYON, 1987, p. 86).

Segundo essa pesquisadora, para Lauro de Oliveira Lima “não seria admissível que os adolescentes concluíssem o curso secundário inteiramente incapazes de ganhar a vida.” (CARAYON, 1987, p. 86-87). O autor da proposta enfatizava também o desenvolvimento de atividades extracurriculares, por meio da prática de esportes e de clubes de jovens. Além disso,

Esperava-se, a partir de um plano global de atividades envolvendo toda a comunidade escolar, o desenvolvimento de um trabalho integrado em que o regime didático estaria centrado no trabalho de equipe. Os programas deveriam ser organizados e revistos, anualmente, por um seminário regional de professores. Deveria também constituir preocupação dos Ginásios da Comunidade assegurar a participação de seus alunos na elaboração do regimento escolar, juntamente com administradores, professores e pais, no sentido de desenvolver-lhes o treino da autonomia. (CARAYON, 1987, p. 87).

Interessante ressaltar que “essa mesma proposta, por solicitação do DEI e por intermédio de Armando Hildebrand [idealizador da FUBRAE (1955) e do CEN (1960)], havia sido apresentada ao MEC em 1958, sob a forma de anteprojeto, como substitutivo do projeto dos Ginásios Industriais” (CARAYON, 1987, p. 88). As semelhanças entre essa proposta, colocada em prática nos Ginásios da Comunidade, e o Centro Educacional de Niterói começam, portanto, a partir da pessoa de seu idealizador, Armando Hildebrand. Outras tantas serão evidenciadas ao longo do capítulo.

Convém destacar que, anteriormente àquela época, já havia existido algumas iniciativas experimentais, quase todas ligadas a Anísio Teixeira. De acordo com Chaves (2006, p. 3666), a reforma pedagógica implementada por esse educador na primeira metade dos anos 1930 no Distrito Federal havia criado cinco escolas experimentais: Escola Argentina, Escola México, Escola Estados Unidos, Escola Manuel Bonfim e Escola Bárbara Ottoni (experiência-piloto). Segundo Coutinho, Portilho e Siqueira (2011), em 1958, foi criada a escola experimental Escola Parque, no Estado da Bahia, também sob a iniciativa de Anísio Teixeira, diretor da instituição no governo Otávio Mangabeira.

As escolas experimentais constituem tentativas de educadores escolanovistas, particularmente de Anísio Teixeira, de implementar metodologias e currículos inovadores,

principalmente em relação à escola tradicional. Segundo Pedrosa (2002), tal pedagogia liga-se às novas ideias sobre infância e aprendizagem, originadas na Biologia e na Psicologia e reforçadas por uma sociedade burguesa, que, desde a Revolução Industrial, necessitava de uma escola para uma sociedade em transformação.

A partir do século XIX, educadores, como o suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) e o americano John Dewey (1859-1952), fazem ampla defesa da escola ativa e severas críticas à escola tradicional. Para Ferrière, “ela [a escola tradicional] havia substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio.” (GADOTTI, 1997, p. 142). Para Dewey,

A educação era essencialmente processo e não produto; um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual. O objetivo da educação se encontraria no próprio processo. A educação se confundiria com o próprio processo de viver. (GADOTTI, 1997, p. 144).

De acordo com Pedrosa (2002), em 1889, a escola de Abbotsholme, na Inglaterra, dá início a implementação de novas propostas pedagógicas. O próprio Dewey, em 1896, cria a Escola Elementar Experimental da Universidade de Chicago. Dão sequência ao movimento de inovação na educação outros educadores, tais como: Hermann Lietz (Lares de Educação no Campo, 1898, Alemanha); Edmond Desmolins (Escola das Rochas, 1899, França); Ovide Decroly (Escola da Rua do Ermitage, 1907, Bélgica); Maria Montessori (Casa das Crianças, 1907, Itália); Helen Parkhurst (Plano Dalton, 1919, EUA); Carleton Wolsey Washburne (Sistema Winnetka, 1919, EUA); Édouard Claparède e Pierre Bovet (Casa dos Pequenos, 1913, Suíça), entre outros.

Tais propostas caracterizavam-se, de maneira geral, pela valorização da autoformação e da atividade espontânea da criança, e pela preocupação com o trabalho, a cooperação e o autogoverno. Trabalho entendido não como “simples profissionalização, [mas inserido] numa proposta de formação humana mais abrangente, voltada para os valores individuais e, sobretudo, sociais.” (PEDROSA, 2002, p.28). Além dessas iniciativas, destacam-se também as ideias de Célestin Freinet, cujas propostas serão adotadas no CEN.

Como uma das tentativas de inovação e de experimentalidade no Brasil, além daquelas promovidas por Anísio Teixeira, houve também a experiência do Ginásio Público Brigadeiro Schorcht, da qual a própria D. Myrthes fez parte.

Lôbo (2002), em seu trabalho “D. Myrthes: a secretária de educação e cultura da fusão”, faz uma pequena biografia dessa educadora. Segundo a pesquisadora, Myrthes De

Luca, filha de italianos - a mãe era dona-de-casa e o pai, dentista -, nasceu no Município de Além Paraíba, Rio de Janeiro. Preocupado com a formação dos filhos, o pai transfere a família de Angustura, distrito de Além Paraíba onde moravam, para o Rio de Janeiro. Myrthes é matriculada no Colégio Sion, escola feminina frequentada pela alta burguesia carioca. Por dificuldades financeiras, é transferida para o Sacré-Coeur de Marie, em Copacabana. Tanto naquela com nesta escola, a futura professora recebeu uma “formação clássica rigorosa, com ênfase no domínio de línguas – francesa latina –, uma disciplina intelectual e o fortalecimento de relações sociais”. (LÔBO, 2002, p. 5).

O que havia começado como uma obstinada brincadeira de menina, já que segundo a própria D. Myrthes: “Mamãe sempre dizia que era um problema, um grande problema que eu só queria brincar de professor e aluno”, converteu-se em certeza de um caminho a seguir. “A convivência com D. Hélder [Câmara], Hilda Fernandes Mattos, os educadores Luiz Alberto Torres e Dr. Lafayette Cortes e com minha colega de faculdade Bertha Gladson Ribeiro e seu esposo, Darcy Ribeiro, me deu a convicção de trabalhar pela educação.” (WENZEL apud LÔBO, 2002, p. 4).

Segundo Lôbo (2002), D. Myrthes iniciou o magistério pelo ensino religioso, a convite de D. Hélder Câmara, na segunda metade da década de 1930. Depois, prosseguiu pelo ensino de Geografia e de História. No início da década de 1940, passou a trabalhar também no Instituto Lafayette e no Colégio Brasileiro de São Cristóvão. Já casada com o professor Wenzel, professor de inglês e de alemão, a tríplice jornada justificou-se pelas dificuldades financeiras pelas quais passava o casal. Era época da Segunda Guerra Mundial e seu marido, alemão naturalizado brasileiro, havia perdido o emprego em decorrência do fechamento da escola alemã e não conseguia outra colocação. O casal foi então morar com os pais de Myrthes.

Em 1942, fez concurso para a Inspeção Federal do Ensino Médio do Ministério de Educação e Saúde, no qual ficou bem colocada. Depois de aguardar por dois anos a nomeação, e diante das dificuldades financeiras, resolveu abordar o então Ministro Capanema. Segundo seu relato, assim se deu o episódio:

...o Ministério ficava na rua onde hoje é o Teatro Regina, ali na Cinelândia, no 14º andar. ... Fiquei vigiando os horários do Ministro Capanema. O motorista ficou distraído, não fechou as portas do carro; entrei no carro, no momento em que o Ministro entrava por uma porta, eu entrava pela outra. E ele disse: - mas o que é isso? - Quem é a senhora? Eu lhe disse: - sou uma professora concursada e que o senhor não nomeia; estou precisando do lugar, porque estou com o marido sem trabalho e preciso ganhar dinheiro para sustentar a família. Sabe que ele me nomeou?” (WENZEL apud LÔBO, 2002, p.6).

Ainda conforme Lôbo (2002), na década de 1950, D. Myrthes concluiu sua graduação em Geografia e História na Universidade do Distrito Federal (atual Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ). Lá, passou a integrar um grupo que, sob a direção da educadora Henriette de Holanda Amado (casada com Gilson Amado, idealizador da TV Educativa e futuro instituidor da FUBRAE), implantou, em 1957, no então Ginásio Público Brigadeiro Schorcht (atual Colégio Estadual de mesmo nome, inaugurado em 1956, em Jacarepaguá), “uma escola diferente”, como ela própria relata:

Eu sou fundadora daquele grupo de professores que Henriette reuniu no Brigadeiro Schorcht... os professores do Brigadeiro implantaram uma escola diferente... fornecendo aos seus alunos a oportunidade de desenvolvimento intelectual e emocional, ensinando os alunos a amar o saber, a buscar o saber, a aprender a aprender, a gostar da arte, da música, da pintura... a participar dos clubes de Geografia, de Ciências, de Inglês e Francês. ... aos sábados ainda íamos dançar no Brigadeiro Schorcht. E, assim, tivemos uns anos muito agradáveis... tudo começou lá, no Brigadeiro Schorcht, colégio dirigido pela ilustre educadora Henriette Amado, a quem presto minha homenagem.” (WENZEL apud LÔBO, 2002, p. 6-7).

Segundo descreve Lôbo (2002), o grupo fundador do Brigadeiro Schorcht desejava criar uma escola “em que os alunos pudessem ser felizes, com liberdade de criar, de viver em sociedade e, ao mesmo tempo, ser preparados de modo completo e científico para participar da vida social.” (LÔBO, 2002, p.7). O programa do ginásio era constituído por atividades obrigatórias comuns, de caráter técnico-científico e de formação geral, e por atividades de livre escolha do aluno, como música, arte, línguas, que eram desenvolvidas em clubes. O diferencial dessa iniciativa reside em “as atividades em grupos, onde a cooperação se constitui elemento operativo do programa escolar.” (LÔBO, 2002, p. 7). Muitas atividades eram realizadas fora de sala de aula, inclusive as aulas de Geografia da Prof. Myrthes, que, aproveitando a topografia e o entorno rural, levava os alunos a escaladas e pescas. Para Lôbo, esses “indícios parecem indicar a influência de Célestin Freinet na orientação que Henriette Amado procurou dar ao Colégio.” (2002, p.7).

A essa época, como atividade da CADES, D. Myrthes, que também era inspetora do Ministério da Educação, passou a dar cursos de Geografia para professores de todo o Brasil. As experiências do Brigadeiro Schorcht foram publicadas pela Editora do Brasil, no início da década de 1960, em livro de D. Myrthes em coautoria com Hilda Fernandes Mattos (FIGURA 4), que passou a ser utilizado pela CADES.

Figura 4 – Livro de D. Myrthes



Fonte: <http://mercadolivre.com.br>

Pode-se perceber que as políticas defendidas por Anísio Teixeira, à frente do INEP, a experiência de Myrthes no Brigadeiro Schorcht e a sua atuação na CADES, conduzida por Armando Hildebrand, concorreram para que ela fosse escolhida para estar à frente da fundação do Centro Educacional de Niterói. Sobre isso, diz Myrthes: “Quando fui convidada pela Fundação Brasileira de Educação para abrir uma escola diferente, uma escola de formação que desse ao aluno oportunidade de desenvolvimento, de trabalho, imaginei tudo aquilo que fazíamos no Brigadeiro Schorcht.” (WENZEL apud LÔBO, 2002, p. 8).

Segundo Lôbo,

A extensão do experimento [Brigadeiro Schorcht] dá condições para a disseminação de princípios de uma teoria da educação fundamentada na liberdade do aluno e do professor (que pode experimentar propostas curriculares alternativas) e no caráter progressista e libertário da escola (que D. Myrthes chamou de "Escola aberta"), que se consolida no modelo do Centro Educacional de Niterói. (LÔBO, 2002, p. 8).

A fala de D. Myrthes corrobora o entendimento sobre a estreita ligação entre o ideário deweyano, as propostas dos Ginásios da Comunidade, implementados por Lauro de Oliveira Lima, o Ginásio Brigadeiro Schorcht e o Centro Educacional de Niterói.

D. Myrthes permaneceu à frente do Centro Educacional de Niterói desde a sua fundação até o ano de 1999, estando afastada somente no período de 1975 a 1979, quando

assumiu a Secretaria Estadual de Educação do então recém-criado Estado do Rio de Janeiro.

A preocupação de Armando Hildebrand, fundador da FUBRAE e idealizador no CEN, não se limitava somente à formação da criança e do adolescente. Como implementador da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, quando à frente da DESe, Hildebrand dirigiu especial foco em suas ações para a formação de professores. Essa foi também uma marca identitária do CEN, percebida não só pela existência no CEN e na FUBRAE de órgãos da escola e da fundação ligados a essa formação, presencial e depois à distância, como pela diversidade de espaços formativos dentro da própria escola voltados para seus professores.

Sobre a preocupação do CEN com a formação de professores, com a difusão do ensino, com o compartilhamento de saberes e com a construção de uma escola que possibilitasse a formação global do aluno, a pesquisa de Santos (2010) revela, em seus anexos, o plano estrutural do acervo CEN, uma relação de 613 documentos, divididos em três séries: documentação institucional fundante, comunicação institucional externa e comunicação institucional interna. Nessa relação são especificados: autor, data e descrição de cada documento. Por meio dela, pode-se confirmar algumas iniciativas de implementação de atividades de integração entre escolas e de formação de professores entre 1960 e 1970, período estudado por Santos. Dentre elas, são encontrados anúncios referentes a torneios anuais de xadrez promovidos pelo CEN; ofícios encaminhados à Secretaria Municipal de Educação de Niterói, solicitando autorização para que alunos do Centro Educacional de Niterói possam visitar as 13 unidades escolares da Rede Municipal de Ensino; ofícios encaminhados a diversas escolas públicas e privadas, convidando os alunos dessas instituições a formarem equipes para disputar torneios poliesportivos nas modalidades de Futebol de Salão, Voleibol e Xadrez nas dependências do CEN; convite para apresentações diversas do Coral do CEN. Mais especificamente sobre formação docente, encontram-se: anúncios de seminários pedagógicos; relatório encaminhado à UNESCO, dando conta de atividades de “capacitação profissional” (FUBRAE, 1994) desenvolvidas pelo CEN; ofícios encaminhados por diversos órgãos e instituições à Direção do Centro Educacional de Niterói solicitando informações a respeito de curso de atualização pedagógica para professores; agendamentos de visitas técnicas de estudantes, estagiários e professores de instituições públicas e privadas, tais como: Instituto de Educação Ismael Coutinho, Curso de Pedagogia do Departamento de Filosofia, Ciências e Letras da UEG (atual UERJ), Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Direção do Departamento de Educação PUC-RJ; comunicações diversas com outras instituições sobre cursos diversos ministrados pelo CEN, tais como: curso de Planejamento do

Ensino, Curso de Atualização Pedagógica em Apreciação Estética e Educação Musical, Curso de Atualização Pedagógica em Matemática Moderna, Curso de Atualização Pedagógica em Didática Geral, Curso de Orientação Vocacional, Curso de Técnicas Modernas de Ensino; comunicações sobre a possibilidade da cooperação técnica entre a escola e o Estado de Roraima no que tange à formação de professores. Documentos sobre a implantação do Centro de Ensino a Distância; documento sobre convênio entre o CEN e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araruama; entre outros.

Santos (2010), em um esboço do campo educacional da década de 1960, mostra que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) possibilitou, como já foi dito anteriormente, concessões e transferências de recursos públicos à iniciativa privada, como fica demonstrado pelas descrições de alguns documentos institucionais fundantes listados no plano estrutural do acervo CEN constante dos anexos de sua tese (SANTOS, 2010, p. 139), como, por exemplo, uma minuta de autoria do Prof. Armando Hildebrand, de 08 de janeiro de 1963, a respeito das novas datas do repasse de recursos do convênio CEN-MEC no exercício daquele ano.

Ainda de acordo com Santos (2010), a nova lei também criou o Conselho Federal de Educação (CFE, atual Conselho Nacional de Educação), órgão deliberativo do MEC, que vai concorrer com o INEP na definição das políticas educacionais brasileiras. Nos anos 50, era o INEP o órgão de abrangência e força política na educação nacional, que, todavia, a partir de 1963, começa a ser desarticulado em um processo que culminará com a saída de Anísio Teixeira e sua equipe após o golpe militar de 1964. Enquanto o INEP buscou a modernização e a descentralização,

as políticas do MEC a partir de 1961 começaram a sofrer um processo de centralização administrativa, simultâneo à expansão e fortalecimento dos vínculos entre o poder central (corporificado na esfera federal pelo MEC) e as secretarias estaduais e municipais de educação, de modo que, isto viria a afetar em muito o perfil dos secretários de educação de estados e municípios, aumentando as demandas de formação continuada para estes profissionais, sobretudo no que tange às competências administrativas referentes à gestão de sistemas de ensino. (BAIA HORTA, 1981).

Santos (2010, p.55) destaca a luta pela hegemonia no campo educacional de alguns modelos pedagógicos e administrativos, que ele aponta como mais rica em “diversidade, conflito e enfrentamentos” do que ele apresenta, já que “nesta mesma época coexistiram diferentes modelos de administração escolar e educacional”. Mas que, ainda assim, pode ser ilustrada pela luta entre a ação da esfera federal, que se ampliava e tendia para a valorização

de aspectos técnico-operacionais da educação, e a ação das esferas estaduais e municipais, que perdiam a autonomia dos seus sistemas de ensino.

Durante esse período, penso que o CEN procurou manter-se fiel à sua proposta de implementar inovações no campo pedagógico, tanto que diferentes metodologias foram adotadas nas recém-abertas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no início da década de 1970, como detalha Pinheiro (2012) em seu livro sobre o CEN, “Escola em movimento: experiências multidisciplinares”. Além disso, em 1975, D. Myrthes

com sua equipe monta a estrutura administrativa da nova Secretaria de Educação e Cultura fundamentada em princípios de descentralização e experimentação e segundo o princípio racional da divisão do trabalho e a distribuição de funções pelo princípio da meritocracia. A estrutura e organização da secretaria compreendia órgãos colegiados – os Conselhos de Educação, de Cultura e de Tombamento -, de planejamento, apoio técnico, administrativo-financeiro, de contabilidade e auditoria e fundações. Vale destacar, ainda, a criação de uma das mais importantes instituições da administração Myrthes Wenzel, o Laboratório de Currículo, responsável pela implantação de escolas experimentais. (LOBO, 2002, p.3).

A criação do Laboratório de Currículo, por sua vez, indica, de certa maneira, a tentativa de expandir a possibilidade de experimentações e inovações pedagógicas no Estado, por meio da atuação de um órgão oficial.

Segundo Lôbo e Faria (2005), a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC), seguindo o exemplo do que era feito, na esfera federal na década de 50, pelos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais (CBPE), ligados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), “entendia que o planejamento educacional precisava valer-se de resultados de estudos e pesquisas a fim de que os serviços de educação oferecidos pelo Poder Público Estadual respondessem aos apelos reais da população” (LÔBO; FARIA, 2005, p. 4). Considerando, portanto, que as medidas de política educacional a serem adotadas pela SEEC deveriam estar apoiadas em dados da realidade, foi criado o Laboratório de Currículos ao qual foram atribuídas as seguintes funções:

promover pesquisa com o objetivo de identificar necessidades do Sistema Escolar; realizar investigações para elaborar e executar o Plano Estadual de Educação; otimizar estudos para formular e reformular currículos; sugerir metas curriculares e novas propostas metodológicas; viabilizar a implantação, acompanhamento e avaliação do plano curricular do Estado. (LÔBO; FARIA, 2005, p. 4).

As cidades fluminenses foram agrupadas em seis regiões-programa, que foram atendidas por Centros e Núcleos Comunitários de Educação. Dessa forma o Laboratório

pretendia “articular a rede escolar do Estado do Rio de Janeiro com vistas a introduzir a renovação educacional” (LÔBO; FARIA, 2005, p. 5).

O Laboratório de Currículos foi formado, inicialmente, por professores livres-docentes, doutores, mestres e graduados, sendo muitos, titulares das Universidades Federais. A área de Linguística e Língua Portuguesa era coordenada pela professora Samira Nahid de Mesquita (titular da Faculdade de Letras da UFRJ); a de Matemática, por Maria Laura Mousinho Leite Lopes (titular da UFRJ); a área de Estudos Sociais, pelos professores Ilmar Roloff de Mattos (PUC-Rio), Raquel Soihet (UFF) e Tomoko Paganelli (UFF); na alfabetização, Maria Heloisa Vilas Boas Simões; em Língua Francesa, Marcella Mortara (UERJ) e Paulo Rónai. Dirigia o Laboratório, a professora Circe Navarro Rivas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE-FGV).

Uma série de medidas e estratégias em etapas foi posta em prática, com o objetivo de se obter o reconhecimento das novas orientações para o desenvolvimento curricular, oriundas dos resultados de investigação científica realizada pelo Laboratório, por órgãos oficiais, como o Conselho Estadual de Educação, pelos professores em exercício e em formação e pela sociedade em geral, por meio da mídia. Dentre tais providências, o órgão elaborou uma série de publicações, distribuídas gratuitamente aos professores da rede estadual. Segundo Lôbo e Faria (2005), na apresentação do primeiro livro, “Reformulação de Currículos”,

a Secretária de Educação, professora Myrthes Wenzel, afirma que “o objetivo da publicação é fornecer aos educadores do Estado princípios e subsídios capazes de renovar a escola e o desempenho do sistema” (Wenzel, 1976, p.10). Admite-se, como princípio orientador da reforma curricular, “a integração educação-cultura”, e o currículo é concebido como “o conjunto das experiências organizadas e supervisionadas pela escola”, cabendo a todos os que participam do processo “procurar romper com os esquemas estereotipados, de forma tal que os interesses, as necessidades e as virtualidades do educando sejam atendidos”. A Secretária de Educação ressalta, ainda, que “a preocupação maior que presidiu a todas as etapas do trabalho e conduziu ao produto ora entregue à edição, foi a de incentivar cada unidade de ensino a dizer a sua palavra original”. (LÔBO; FARIA, 2005, p. 8).

Todavia, a aceitação e repercussão dessas publicações parecem não ter alcançado o que se pretendia. Segundo Lôbo e Faria (2005),

embora didaticamente elaborados, os livros apresentavam alto grau de complexidade no aspecto da proposta metodológica fundamentada na epistemologia genética de Piaget, tornando-o, em alguns casos, intraduzível para alguns professores. Criava-se, assim, um abismo intransponível que não permitia a certos leitores professores ler adequadamente a obra na sua singularidade textual e muito menos cotejá-la com suas práticas docentes, ou porque não possuíam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender o seu sentido social, ou porque não adquiriram disposições para agir, perceber, e pensar as mudanças pedagógicas.

Alguns professores mostravam-se cépticos, diante da ideia mesma de pesquisa pedagógica, porque não criam no progresso pedagógico e não lhe concebiam sequer a mínima possibilidade de concretizá-lo. Essa atitude é obstáculo que impede o passo inicial para a aplicação da nova metodologia de ensino, qual seja: “*a mudança de atitude do professor diante do aluno*” (Jornal do Brasil, 1976c, p 4). (LÔBO; FARIA; 2005, p. 9, grifo do autor).

Conscientes de que as mudanças propostas no âmbito pedagógico demandariam tempo, visto que o objetivo era, segundo Circe Navarro “desenvolver a capacidade de aprendizagem dos alunos antes de lhes transmitir conteúdos, acabando com atual ensino mecanizado” (LÔBO; FARIA, 2005, p. 9-10), a equipe de educadores do Laboratório “passa a priorizar a formação continuada de professores, em parceria com a Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CDRH) da SEEC-RJ e outras entidades especializadas, tendo atingido a todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro.” (LÔBO; FARIA, 2005, p. 10).

Todavia, em 1979, Chagas Freitas é empossado Governador do Estado do Rio, e nomeia Arnaldo Niskier como Secretário de Educação e Cultura. Fátima Cunha passa, então, a dirigir o Laboratório de Currículos. Uma nova orientação, que prioriza os recursos técnicos, as novas tecnologias educacionais, passa a vigorar.

Daí que, na Secretaria de Educação, o Laboratório perde espaço e poder para o Centro de Tecnologias Educacionais. Essa nova orientação inverte em sentido contrário aquela fabricada pelo Laboratório de priorizar a mudança de atitude do professor, introduzindo uma nova racionalidade para o ensino. Sob a perspectiva do Centro de Tecnologias, o progresso pedagógico concerne mais ao trabalho dos alunos, dos estudos, e menos ao ensino. Nesse novo contexto, gradativamente, o Laboratório vai perdendo suas funções vitais. (LÔBO; FARIA, 2005, p. 10).

No governo de Leonel Brizola, em 1983, a Secretária de Educação e Cultura, Yara Vargas, dá continuidade às orientações do Centro de Tecnologias. Na apresentação da primeira publicação do Laboratório sob sua gestão, a Secretária define no que concernirá a política educacional do órgão: “*formulação de objetivos em termos de resultados que se devem obter*’ e de sugestões de atividades” (LÔBO; FARIA, 2005, p. 11). Nesse mesmo ano, o Laboratório de Currículos tem suas atividades encerradas.

Na avaliação das pesquisadoras, os objetivos originais do órgão tiveram sua consecução dificultada “pela falta de embasamento teórico do professor da rede pública [que] impede-o de se adaptar à sofisticação da nova e complexa linguagem proposta nas publicações” (LÔBO; FARIA, 2005, p. 12); pelo caráter transitório da competência e da autoridade do órgão para orientar o progresso pedagógico, visto que ele é dependente do

governo; pelo estigma “da ditadura militar”, para os políticos que assumem o Governo de Chagas Freitas.

Todavia, cumpre assinalar que efeito iterativo de sua imagem, como laboratório de pesquisas, de planejamento, de execução e de formação de quadros profissionais, constrói a identidade desse órgão encarregado de promover o progresso pedagógico através de pesquisas rigorosas, para superar as dificuldades então existentes no sistema de ensino. Constatava-se que a explosão de matrículas escolares e o prolongamento da obrigatoriedade escolar haviam criado situações as mais diversas e desconhecidas e isso exigia do professor não somente novas ferramentas de trabalho, mas sobretudo, um novo modo pedagógico de agir. Coube ao Laboratório proceder ao descortinamento desse mundo, através da pesquisa pedagógica, de modo a subsidiar o trabalho dos professores, emprestando aos currículos e às escolas uma nova fisionomia. (LÔBO; FARIA, 2005, p. 11-12)

O Laboratório nas palavras da Secretária de Educação, Myrthes Wenzel, possibilitaria “imaginar o currículo como via capaz de renovar a vida das escolas e revitalizar o trabalho dos educadores” (WENZEL apud LÔBO; FARIA, 2005, p. 12). Levando em conta todos os anos em que trabalhei no CEN e as minhas experiências nessa escola, que era por D. Myrthes dirigida, acredito que o propósito do Laboratório de Currículos buscasse instituir uma dinâmica envolvendo teoria, prática, pesquisa, reflexão e avaliação em uma conjugação presente na formação do professor e na construção de cada escola, que não deveria abrir mão de dizer a *sua palavra original*, assim como em minha percepção se dava no CEN.

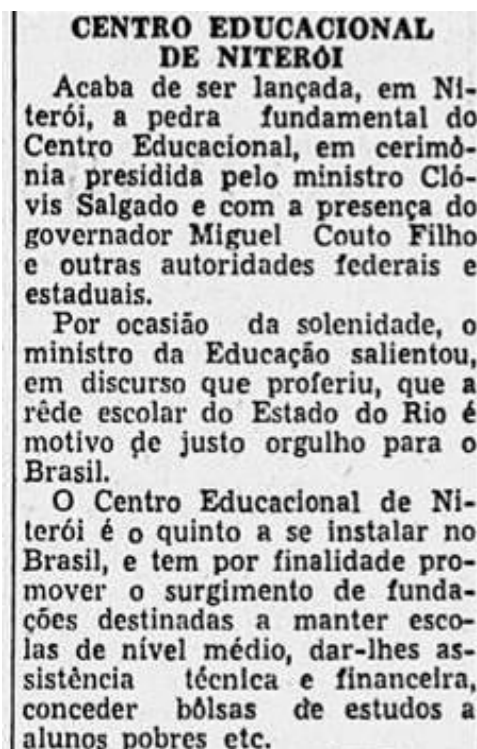
Segundo Lôbo,

em 2002, com a eleição de Rosinha Garotinho para o Governo do Estado, a nova titular da pasta de Estado de Educação, logo nos primeiros dias de sua gestão, extinguiu o Centro [de Educação e Memória da Educação Fluminense do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro], sem aviso prévio. [...] todo o material do Laboratório de Currículos foi extraviado. Não se sabe o destino que foi dado ao rico material produzido pelo Laboratório de Currículos e outros documentos importantes que foram doados ao Centro de Memória. (LÔBO, 2007, p. 6).

Para entender melhor o projeto educacional do CEN, farei a seguir uma apresentação um pouco mais detalhada da escola e dos seus diferentes níveis de ensino ao longo do tempo, já que cada um foi implementado em épocas diferentes. Penso ser importante este aspecto do trabalho porque nos permitirá compreender como e em que medida certas características identitárias foram sendo construídas.

3.5 O Centro Educacional de Niterói

Figura 5 – Notícia de jornal



Legenda: nota do Correio da Manhã, de 24 de maio de 1958, sobre o início da construção do CEN.

Fonte: <http://hemerotecadigital.bn.br>

Sobre a criação do CEN, a professora Nícia Pereira Muniz nos diz:

O Centro começou com a ideia do dr. Armando Hildebrand - ele era diretor do Ensino Secundário do MEC. Era um homem muito inteligente, muito competente, entendia profundamente de educação, educação moderna - vamos chamar de moderna. Ele pensou em fundar uma escola e, de repente, o grupo se formou. Ele convidou dona Myrthes para ser diretora. Ele me convidou porque eu já tinha feito um trabalho com ele [para o MEC], eu era professora do Liceu [Nilo Peçanha, em Niterói]. Ele me convidou e convidou outros, os professores fundadores. Durante o período preparatório, ele fazia reuniões conosco, discutia ideias, nos ouvia, pedia nossas ideias. Foi um trabalho assim muito... Coletivo. Claro que sob o comando dele que era um profundo conhecedor de tudo. E aí o Centro nasceu... Com ideias novas - e eu sei que eram bem novas, não é? -, diferente de tudo o que se conhecia por aí, com pessoas dispostas a tudo por seu trabalho, foi muito bom. O colégio [era] em tempo integral, que também não tinha por aqui. Isso não era essencial, mas foi importante porque pudemos dar atenção aos alunos em todos os aspectos, até o recreativo. Tinha aquela tarde que era de atividades optativas, em que se estudava teatro, música, ciência e aí, eles [os alunos] descobriam o que queriam. Foi um começo muito sadio, muito bom, muito gostoso. Como me disse outro dia meu

neurologista: “Dona Nícia, o Centro chegou arrebrandando!” Eu disse: "Ah, chegou mesmo". Naquela época ele era aluno de outra escola de Niterói. (MUNIZ, 2013).

Figura 6 – Folheto de propaganda do CEN da década de 1960

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/exalunoscen/photos/>

O Centro Educacional de Niterói é, atualmente, uma das duas unidades operacionais da Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE) em atuação. A outra unidade é o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB). As unidades operacionais, justamente por colocarem em operação, por possibilitarem a concretização dos objetivos da fundação, acabaram se tornando a face mais visível da instituição. O CEN é tido, por muitos, como mais uma escola particular de Niterói; todavia, a natureza de sua origem, ou seja, o fato de pertencer a uma fundação determina diferenças fundamentais com relação a outras escolas particulares.

Como já foi explicado anteriormente, CEN, assim como a FUBRAE, não possui fins lucrativos, embora cobre mensalidades de seus alunos como forma de obtenção de recursos para o exercício de suas atividades. Em meu entendimento, as características de natureza jurídica que diferenciam o CEN de outras escolas particulares contribuíram para que ele pudesse eleger com mais independência os rumos da instituição, sem que, por exemplo, a necessidade de obtenção de lucro ou o atendimento a interesses de ordem diversa às suas finalidades determinassem a adoção de um caminho pedagógico que ferisse os princípios humanitários por ela preconizados, ou que a fizesse abandonar seu caráter experimental.

Importante ressaltar que, como em qualquer outra instituição, sempre existiram convergências e divergências, e que, dependendo das lideranças, do perfil dos profissionais, alunos, pais e dirigentes e do contexto histórico de cada momento, as tensões e lutas internas

tornaram-se ou mais ou menos acirradas.

Por outro lado, cabe destacar que as grandes dificuldades financeiras enfrentadas na já referida crise atravessada pela escola comprometeram gravemente muitos compromissos do CEN, principalmente obrigações trabalhistas com seus profissionais, tais como: pagamento de salários, férias, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), entre outros. A tensão e o desgaste gerados pela situação chegaram a ponto de a gestão administrativa, financeira e pedagógica da Educação Básica ter sido entregue em 2007 a um grupo privado, a Rede de Ensino Futuro Vip.

Por estar sujeita “a um regulamento especial” (MPSC, 2011), a FUBRAE é vinculada e submetida a diferentes órgãos: presta contas anualmente ao Ministério Público da União, pois como fundação está sob sua tutela; ao Instituto Nacional do Seguro Social e Conselho Nacional de Assistência Social, em razão de seu caráter filantrópico; e ao Ministério da Justiça, por ser considerada de utilidade pública, segundo informa o “Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional de Niterói” (CEN, 2003). Ser considerada filantrópica e de utilidade pública não são características permanentes de uma instituição. São declaradas assim aquelas que cumprem as exigências necessárias para tal. Caso não as cumpram, perdem a condição que lhe foi conferido e, conseqüentemente, benefícios que possam desfrutar em razão dele, tais como isenção e redução de impostos, por exemplo.

Todavia, penso que a condição que mais fortemente contribuiu para o fato de o CEN poder construir-se como uma escola experimental, embora ela já tenha entrado em funcionamento com uma proposta inovadora, foi a autorização para poder funcionar como tal. Essa condição surgiu a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024/61, que em seu artigo 104 diz:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, **com currículos, métodos e períodos escolares próprios**, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (BRASIL, 1961, grifo nosso).

Pedrosa (2002) nos explica que a referida lei surgiu como “uma solução de compromisso entre as principais correntes em disputa” (PEDROSA, 2002, p. 41) àquela época. Nem tudo aquilo que, após efervescente e longa discussão, correntes mais inovadoras propunham para o campo educacional prevaleceu, entretanto a nova lei trouxe mais flexibilidade quanto à organização do ensino. “Muitos dos seus artigos são renovadores e seu

espírito é de moderada descentralização incluindo o artigo de número 104 que vem contemplar, especialmente, a abertura de projetos que visem uma pedagogia inovadora.” (PEDROSA, 2002, p. 41).

Sobre esse período e a oportunidade surgida para a criação do CEN, nos fala Pedrosa:

A criação do Centro Educacional de Niterói como Escola Experimental dos anos 60 faz parte de um momento da História da Educação Brasileira em que a comunidade educacional em geral, liderada, muito especialmente, pelos intelectuais da educação, promovia acalorados debates com a participação popular, com apoio da mídia, onde se reivindicavam importantes mudanças no cenário educacional brasileiro e que desaguaram na aprovação da primeira LDB – 4024 /61, a qual, no entanto, não chegou a contemplar totalmente os principais anseios de inovações arrastados pelos treze anos de discussões e embates que a antecederam. Contudo, a nova lei abriu uma brecha para criação de escolas que abraçassem a causa de se lançarem como espaços de inovação pedagógica trazendo no seu bojo, principalmente, ideais do movimento escolanovista. Elas passariam a funcionar com autorização do MEC com o título de Escolas Experimentais. (PEDROSA, 2002, p. 13)

Na tentativa de ser um “espaço de inovação pedagógica”, o CEN criou objetivos, projetos e setores para se tornar um polo de disseminação de saberes e práticas, um centro mediador de trocas educacionais, como confirmam profissionais da instituição envolvidos em tais atividades. Em seu início, essas tentativas foram promovidas pelo Centro de Cooperação Técnica (CECT), órgão já extinto, que levava o resultado das experiências do CEN a outras instituições, atendendo a solicitações de consultorias de órgãos oficiais ou instituições privadas de outros estados. Desde 1972, o DEJAP¹⁷ é o responsável por essas atividades.

Conforme o “Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional de Niterói” (CEN, 2003), atualmente a estrutura do CEN divide-se em Escola Básica e Direção de Educação de Jovens e Adultos e Capacitação Profissional (DEJAP). No DEJAP, são oferecidos cursos de formação inicial e continuada para professores, cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e cursos técnicos para jovens e adultos nas modalidades presencial e à distância.

Os cursos, palestras e oficinas oferecidos pelo DEJAP são pagos. Alguns foram ministrados por professores da instituição, quando se tratava de levar a experiência do CEN a outros municípios ou escolas da própria cidade de Niterói. Essas atividades estavam inseridas no PROJETO CRESCER¹⁸ do DEJAP, do qual esses professores eram dinamizadores. Para esse tipo de atividade não havia regularidade e elas eram organizadas em função das solicitações das instituições interessadas nas experiências realizadas no CEN. Recordo-me de que tais atividades eram quase sempre ligadas ao processo de alfabetização, ensino da

¹⁷ Para maiores informações, ver: <http://www.cen.g12.br/dejap2010/index.htm>

¹⁸ Para maiores informações, ver: <http://cen.g12.br/projeto-crescer/>.

Matemática, organização curricular dos segmentos, metodologias aplicadas nos diversos níveis de ensino, entre outros. Atualmente, são muito raras ou quase inexistentes essas iniciativas, embora o PROJETO CRESCER permaneça com os seguintes cursos: formação para o Magistério, para interessados em lecionar na Educação Infantil e em classes de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Especial.

Os demais cursos oferecidos hoje em dia pelo DEJAP são:

- De nível técnico (presencial) - Segurança do Trabalho, Enfermagem, Secretaria Escolar e Transações Imobiliárias;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Educação a Distância) – Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e Ensino Médio;
- Formação Continuada (Educação a Distância)
 - Reflexões Sobre o Fazer Pedagógico, Aceleração da Aprendizagem no Ensino Fundamental;
 - Metodologia do Ensino Superior;
 - Educação Inclusiva;
 - Gestão Educacional de Qualidade;
 - Revoada - Todos Alfabetizados;
 - Metodologias de Ensino e de Aprendizagem;
 - Qualidade no Trabalho;
 - Tendências Didáticas no Ensino das Ciências;
 - Como Ensinar Matemática;
 - Meio Ambiente;
 - Psicopedagogia;
 - Educação e Diversidade;
 - Competências Linguísticas;
 - Filosofia;
 - Educação Infantil;
 - Educação Profissional e Políticas Públicas;
 - Educação à Distância.

Os cursos à distância são ministrados por meio de módulos, visando a permitir ao aluno realizar o curso escolhido de acordo com o tempo que dispõe, embora haja tempo mínimo e máximo para a conclusão de cada curso. Atualmente, nem todos os módulos foram elaborados por profissionais do Centro Educacional de Niterói, mas pela outra unidade operacional da fundação, o CETEB.

No caso de dúvidas, o aluno pode recorrer aos monitores nos polos que a instituição possui ou o monitor vai ao órgão contratante atender aos alunos em dia e hora combinados. Ao final de cada módulo, o aluno realiza uma avaliação. Aprovado, passa ao módulo seguinte, seguindo essa dinâmica até a conclusão do curso.

Já fizeram os cursos oferecidos pelo DEJAP milhares de alunos, muitos integrantes de entidades públicas e privadas que contrataram o serviço, tais como: Marinha do Brasil, Vulcan, General Electric, Mills do Brasil, Itambé, entre outras.

Além da Direção de Educação de Jovens e Adultos e Capacitação Profissional (DEJAP), o Centro Educacional de Niterói possui a Escola Básica, onde se encontram os três níveis de ensino regular: Educação Infantil, Educação Fundamental e de Ensino Médio.

Ainda segundo o “Projeto Político Pedagógico do CEN”,

a essência da missão do CEN é a formação integral da pessoa inserida no espaço que a cerca e no tempo do qual ela emerge, contribuindo, ao mesmo tempo, para a formação ética, o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual e do pensamento crítico, de forma a poder intervir na realidade. Por isso, sempre ocuparam espaço importante dentro desse processo as atividades interdisciplinares, a participação consciente - que desperta no indivíduo o sentimento de responsabilidade para com os problemas sociais - a interação com o ambiente de trabalho e a autoeducação. Procurou-se sempre ultrapassar os muros da Escola, numa visão de educação que convida à ruptura das fronteiras de tempo e espaço. (CEN, 2003, p.30)

Esses pressupostos estão em consonância com o que diz o “Regimento Interno do Centro Educacional de Niterói” (CEN, 2004), e ambos enfatizam a formação global da pessoa como condição facilitadora para a participação ativa do sujeito na construção de uma sociedade mais democrática, cooperativa e justa.

Tal participação ativa, entretanto, não era objetivo para ser alcançado por meio da escola, para ser exercido fora dela; ou seja, era por meio da participação ativa do aluno no exercício prático e cotidiano das relações pessoais que essa formação ia se dando. Por isso, penso que os pressupostos postos em prática na formação do aluno do CEN facilitaram a criação e a atuação de entidades como a Associação de Docentes do CEN (ADCEN), o Conselho de Pais do CEN (CPCEN) e o Conselho de Alunos do CEN (CACEN). Juntas, elas foram as principais responsáveis por movimentos – como o que culminou na já citada elaboração do “Projeto Político Pedagógico” – que questionaram algumas tentativas de mudanças na escola, por vezes impostas, e que poderiam ter colocado a sua essência em risco.

Em função desse risco - corrido por conta da já citada crise enfrentada pela instituição, principalmente na década de 90 e na primeira década desse novo século -, de ver perdido um

sonho, o sonho de Benjamin que nos força a acordar o mundo com que sonhamos, o “Projeto Político Pedagógico”, como consta no capítulo “Fundamentos Norteadores” da ação do CEN, veio remarcar que

a grande esperança depositada na educação está no resgate do verdadeiro humanismo, que visa a recuperação do homem como sujeito de mudança e de todas as conquistas históricas, destacando-se as sociais, econômicas, científicas e tecnológicas, na perspectiva de preservação da integridade humana e de estímulo à solidariedade. O pressuposto primeiro, contudo, é o da liberdade, sem o qual não seria possível educar-se, transformar-se. Da mesma forma, como o ato de educar supõe a escolha de uma atitude diante do outro, a busca de uma referência ética é princípio fundamental. (CEN, 2003, p. 29).

A necessidade da demarcação dos fundamentos da escola talvez tenha encontrado sua razão de ser mais verdadeira mais adiante, em 2007, quando o risco se tornou realidade, já que não foi suficiente para evitar que a gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola fosse entregue a um grupo particular. Hoje, a Educação Básica do CEN integra a Rede de Ensino Futuro Vip, com várias unidades espalhadas principalmente pela região metropolitana do Rio de Janeiro e por outros municípios do Estado do Rio.

Quanto às diretrizes que guiaram a elaboração do currículo, o “Projeto Político Pedagógico do CEN” (CEN, 2003) apresenta algumas considerações teóricas sobre esse conceito e enumera importantes questões que corroboraram para definição do que é entendido como currículo pelo CEN. Entre elas, destacam-se o currículo oculto, a neutralidade do currículo e as relações de poder que permeiam as escolhas pedagógicas. Enfatizando o sentido de currículo “como produção cultural, imersa em relações de poder”, o “Projeto Político Pedagógico do CEN” expressa o seu acordo com

a linha de pensamento que vê a cultura como o substrato essencial do processo educativo e o currículo, no âmbito da escola, como a manifestação institucionalizada da cultura de uma sociedade em sua dimensão dinâmica de construção contínua, [portanto, entende] que a seleção dos conhecimentos, o currículo, deve ser concebida como um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são constantemente reconstruídos. (CEN, 2003, p. 36).

Uma abordagem mais detalhada do currículo do CEN será feita adiante, quando cada nível de ensino for apresentado.

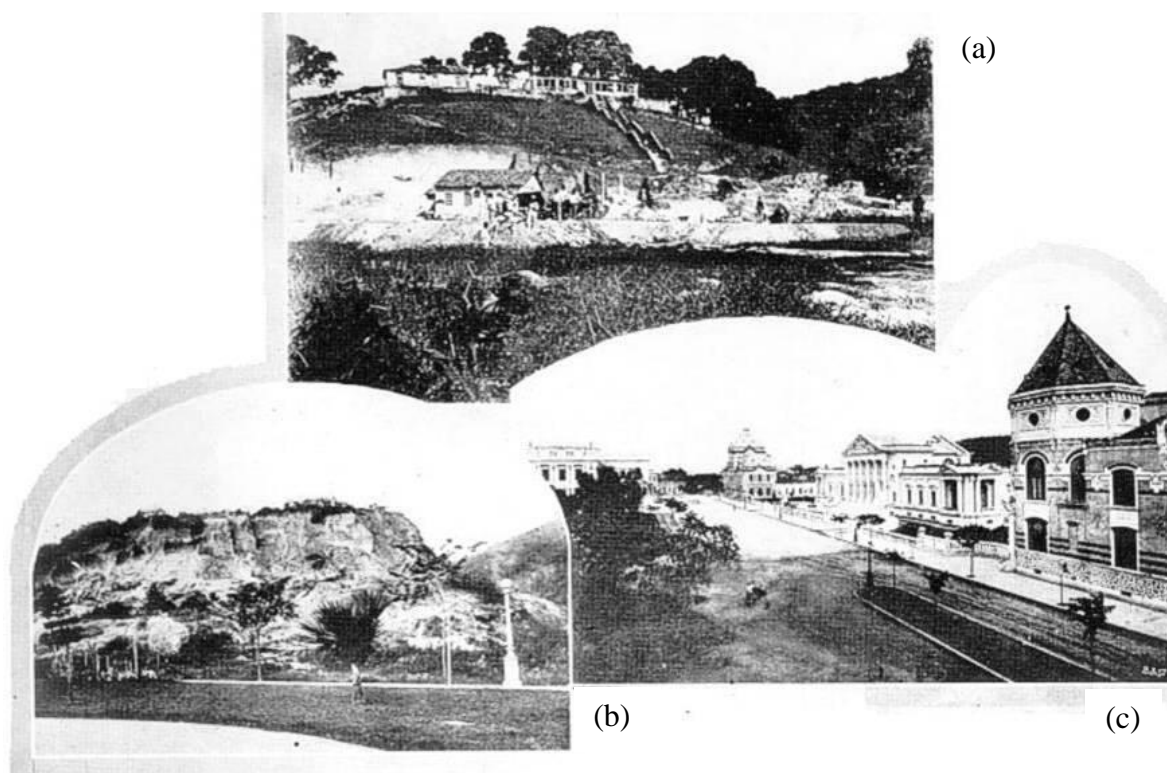
3.5.1 A Escola Básica

Quando o Professor Armando Hildebrand convidou D. Myrthes para fundar o que viria a ser o Centro Educacional de Niterói, ela relata que ele teria lhe dito: “Eu quero criar uma escola em Niterói. Já tenho até o prédio [o terreno] que o Governo do Estado já me cedeu, eu tenho o terreno; mas eu não quero mais uma escola em Niterói, eu quero em Niterói uma **escola diferente.**” (WENZEL apud CARIELLO, 2010, grifo nosso).

A ideia de ser uma “escola diferente”, apontada na fala de D. Myrthes, e que permanece no discurso de muitas pessoas ligadas à escola, parece ser a marca identitária que mais caracteriza, pelo menos no imaginário, o Centro Educacional de Niterói. Essa busca pela inovação e pela mudança se afirma nos depoimentos de sua fundadora; nos ideais de educadores que buscavam inovar no campo educacional, como a equipe do Brigadeiro Schorcht; e principalmente no ideário escolanovista, que ainda ecoava, reafirmando a crença na educação como forma privilegiada de intervenção na formação do homem e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa intenção expressou-se formalmente, e ao longo do tempo, por meio de vários documentos relacionados à escola, tais como regimentos internos, projetos pedagógicos, materiais de divulgação diversos e depoimentos de membros da comunidade escolar.

O Centro Educacional de Niterói foi construído no terreno doado pelo governo estadual quando exercido pelo Dr. Miguel Couto Filho (1954-1958), situado na Avenida Amaral Peixoto, 836, em Niterói. O uso do terreno ainda hoje está condicionado ao exercício pela instituição de sua atividade fim, que é a atividade educacional, sob risco de perder esse benefício. Os blocos foram sendo construídos aos poucos, conforme a escola ia se expandindo.

Fotografia 17 – Vistas do entorno do CEN



Legenda: (a) e (b) - o morro Dr. Celestino, em 1913. Parte dele foi arrasada para a construção do CEN; (c) – vista do Liceu Nilo Peçanha e da Câmara, a partir do morro.

Fonte: <http://nitsites.com.br>.

Fotografia 18 – Vista aérea do CEN



Legenda: vista aérea da Avenida Amaral Peixoto, no início dos anos 1960. À esquerda, o primeiro bloco do CEN, construído sobre a parte arrasada do morro. À direita, o Liceu Nilo Peçanha.

Fonte: <http://nitsites.com.br>.

Fotografia 19 – Ampliação do CEN



Legenda: canteiro de obras de ampliação da escola, já como experimental.

Fonte: <https://www.facebook.com/>

3.5.1.1 O ginásial e o colegial

Fotografia 20: Professores e direção na inauguração do CEN



Fonte: <https://fbcdn-photos-a-a.akamaihd.net>

Segundo Santos, “de acordo com a sua Proposta de Criação, o Centro Educacional de Niterói inicia sua trajetória como um ginásio, fundado em 19 de abril de 1960” (2010, p. 68), no qual os alunos deveriam permanecer durante todo o dia, para fazerem a suas refeições e realizarem atividades educacionais, artísticas e sociais diversas. Ainda segundo esse autor (SANTOS, 2010, p. 68), o CEN é transformado em colégio, ampliando as suas atividades, em 1963. Logo em seguida, recebe autorização para funcionar como escola experimental.

Segundo D. Nícia, o CEN iniciou suas atividades com as classes de admissão e o 1º ano ginásial. Depois, foi aumentando uma série a cada ano até chegar ao 3º ano do Colegial. O antigo Curso Ginásial equivale, hoje, aos Anos Finais do Ensino Fundamental, e o Colegial, ao atual Ensino Médio. Na época da criação desses níveis de ensino, o CEN funcionava em horário integral e já contava com atividades curriculares e extracurriculares. Ao se tornar experimental, a escola fez a primeira revisão de seu currículo, objetivando atender e ampliar as bases teóricas da proposta pedagógica do CEN, como indicam a Portaria da FUBRAE, que nomeia uma comissão de revisão curricular encarregada dessa avaliação, e um documento-

síntese das atividades pedagógicas desenvolvidas no CEN elaborado por D. Myrthes, ambos de 1964, como consta de Santos (2010, p.141). Ao longo da história da escola, vários componentes entraram e saíram do currículo, em função das diferentes reformulações que se fizeram necessárias.

Figura 7 – Corpo docente e componentes curriculares

<i>Nosso Corpo Docente</i>		
DIRETORA: Myrthes De Luca Wenzel		
<p>PORTUGUÊS Maria Ciléa Garcia Mafra — Lourdes de Oliveira — Magnólia Brasil Barbosa — Shirley Araújo — Judith Domingues Maré González — Ana Rita Paixão — Therezinha de Jesus Peres de Castro — Fernando de Almeida Lemos — Maria da Glória Neves Augustin.</p>	<p>ARTES INDUSTRIAIS E ARTES PLÁSTICAS Maria Lúcia Santos Freire — Ilana Kamenetz — Cileida de Campos Fernandes — Maurilio Bizzo — Élcio da Cruz Mondago — Newton Cavalcanti — Regina Campos.</p>	<p>LATIM Rui Capdeville.</p>
<p>MATEMÁTICA Orlando Alcino Mendes — Ilka Dias de Castro — Cláudio Cesar Manso Passos — Thereza Regina Martins Werneck — Nícia Pereira Muniz — Jorge Assumpção — Adiléia Sayão — Ilza Barbosa.</p>	<p>DESENHO Maria Cecília Corrêa Galvão — José Nolasco Albano.</p>	<p>APRECIAÇÃO ESTÉTICA Maria Theresia de Oliveira — Noel Saldanha Marinho.</p>
<p>ESTUDOS SOCIAIS Maria Antônia Monteiro — Luiz Carlos Barreto dos Santos — Marlene Marques Pereira — Janete Lorêdo de Sá.</p>	<p>EDUCAÇÃO MUSICAL Maria Theresia de Oliveira — Ermano Soares de Sá.</p>	<p>FILOSOFIA Antonio de Resende Silva.</p>
<p>ESTUDOS BRASILEIROS Luiz Carlos Barreto dos Santos.</p>	<p>EDUCAÇÃO PARA O LAR Magdalena Jorge Pereira Capeto.</p>	<p>ESPAANHOL Magnólia Brasil Barbosa.</p>
<p>CIÊNCIAS Berenice Miranda Fagundes — Sebastião Rodrigues Fontinha Filho — Leny Autran Rocha — Paulo Maurício Machado da Silva.</p>	<p>EDUCAÇÃO FÍSICA MASCULINA Enéas Pereira da Silva.</p>	<p>CONTABILIDADE GERAL Cesar Augusto.</p>
<p>FRANÇÊS Ronaldo da Silva Legey — Nilce Mesquita Martins — Maria Angélica Werneck da Silva.</p>	<p>EDUCAÇÃO FÍSICA FEMININA Maria Leticia Souto Campos — Laura Corvano Morelli.</p>	<p>DIREITO USUAL Luiz Carlos Brasil Barbosa.</p>
<p>INGLÊS Heini Wenzel — Maria Clara da Veiga Taves — Marlina Cesar Marcial Gomes — Norma Coutinho Cavalcante de Albuquerque — Nélia Bastos — Sonia Maria Forte Orlando.</p>	<p>HISTÓRIA Dilva Araújo Moliterno — Maria do Amparo Soares Pacheco — Antônio Carlos Quaresma — Helenisa Consuelo dos Santos.</p>	<p>ORGANIZAÇÃO E TÉCNICA Divaldo de Aguiar Lopes.</p>
	<p>GEOGRAFIA Sônia Maria Santos Freire.</p>	<p>ESTENOGRAFIA Maria da Glória Lopes de Queiroz.</p>
	<p>BIOLOGIA Ana Pedreira Boechat.</p>	<p>DATILOGRAFIA Inayá Pacheco Garcia.</p>
	<p>FÍSICA Dalton Gonçalves.</p>	<p>BIBLIOTECONOMIA Eneyda de Mattos Folly.</p>
	<p>QUÍMICA Carlos Alberto Coelho Costa.</p>	<p>ELEMENTOS DE ECONOMIA Ignácio de Maris Sarmento.</p>
		<p>ESTATÍSTICA Euclides Vicente Pascoal</p>
		<p>EDUCAÇÃO RELIGIOSA Padre Aldo Ramasoukas</p>

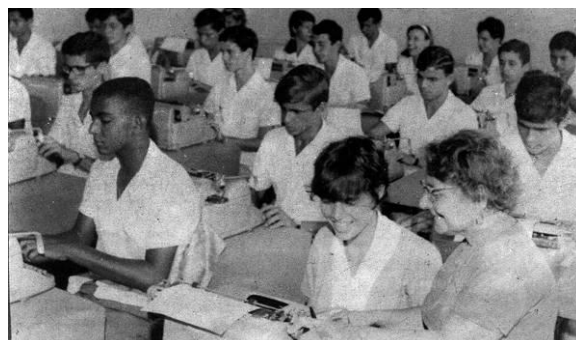
Legenda: folheto de divulgação do CEN (1965-66), do qual constam os componentes curriculares à época.
 Fonte: <https://www.facebook.com/groups/exalunoscen/photos/>

A seguir, imagens ilustram a diversidade de atividades oferecidas pela escola:

Figura 8 – Atividades diversas



(a)



(b)



(c)



(d)

Legenda: (a) oficina de madeira; (b) aula de datilografia; (c) Feira de Ciências; (d) apresentação do coral .
 Fonte: <https://www.facebook.com/groups/exalunoscen/photos/>

Em 2006, ano em que se encerra o intervalo de tempo delimitado para essa pesquisa, o Ensino Médio contava com a seguinte matriz curricular em sua organização, segundo o “Projeto Político Pedagógico” (CEN, 2004, p. 41):

Tabela 1 – Matriz curricular do Ensino Médio

Partes do Currículo		Componentes Curriculares	Séries		
			1 ^a	2 ^a	3 ^a
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	3	
	Literatura de Língua Brasileira	2	2	2	
	Educação Física	2	2	1	
	Educação Artística	2	2	-	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3	3	3	
	Geografia	3	3	3	
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	4	3	4	
	Química	4	3	4	
	Biologia	4	3	4	
	Matemática	4	5	4	
Subtotal Módulo Aula por Semana		32	30	28	
	Língua Estrangeira	2	2	2	
	Centro de Estudos	4	6	--	
	Disciplinas Específicas	-	-	9	
Subtotal Módulo Aula por Semana		06	08	11	
Total Módulo Aula por Semana		38	38	39	
Total Horas Anuais		1520	1520	1560	

Nota: tabela elaborada a partir de dados fornecidos pelo Projeto Político Pedagógico do CEN.
 Fonte: CEN, 2004, p. 41.

Já as Séries Finais do atual Ensino Fundamental tinha em 2006 a seguinte matriz

curricular em sua organização, conforme o “Projeto Político Pedagógico” (CEN, 2004, p. 39):

Tabela 2 – Matriz curricular do Ensino Fundamental (Séries Finais)

Partes do Currículo	Componentes Curriculares	Séries			
		5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	5	5	5	5
	Matemática	6	6	6	7
	Educação Física	2	2	2	2
	Educação Artística	2	2	2	2
	Estudos Sociais	-	-	-	-
	Ciências	3	3	3	3
	História	4	4	4	4
	Geografia	4	4	4	4
Subtotal Módulo Aula por Semana		26	26	26	27
	Lab. de Ciências	1	1	1	1
	Educ. em Saúde	-	-	2	-
	Língua e Cultura	2	2	2	2
	Língua e Cultura	2	2	2	2
	Educação Musical	2	2	2	-
	Informática				
	Vivência do Cotidiano:				
	Ed. Para o Lar/At. Agrícolas	2	-	-	-
	Ed. Para o Lar/Eletricidade	-	2	-	-
	Princ. de Org. Soc. e Econ.	-	-	-	3
	Prática de pesquisa Escolar	2	2	2	2
	Biblioteca	1	1	1	1
Subtotal Módulo Aula por Semana		12	12	12	11
Total Módulo Aula por Semana		38	38	38	38
Total Horas Anuais		1520	1520	1520	1520

Nota: tabela elaborada a partir de dados fornecidos pelo Projeto Político Pedagógico do CEN.

Fonte: CEN, 2004, p. 39.

Com a implementação da Lei 5.692/71, os Cursos Primário e Ginásial passaram a integrar um mesmo nível de ensino, o 1º Grau, porém dividido em dois segmentos, que correspondiam aos antigos Primário (1º Segmento) e Ginásio (2º Segmento). O Curso Colegial passou a chamar-se Ensino de 2º Grau. Como no CEN só havia o Ensino Médio e o 2º Segmento do 1º Grau, a direção decidiu ampliar a escola e criar o 1º Segmento.

3.5.1.2 O 1º segmento do 1º Grau

Com a decisão de ampliar mais uma vez a escola, em 1972 foi instituído o novo segmento. Segundo o primeiro diretor desse nível de ensino, o professor Miguel Campos Sepúlveda (Pinheiro, 2012, p.11), a escola começou a funcionar com uma clientela de 490 alunos, do preliminar (classe de alfabetização) à 4ª série, em um prédio anexo à Primeira Igreja Batista de Niterói (FOTOGRAFIA 21), na Avenida Marquês de Paraná, 225, a um quarteirão da unidade onde já funcionavam o 2º Segmento e o 2º Grau.

Fotografia 21 – Onde o Centrinho começou



Fonte: <http://nitsites.com.br>

Durante pouco mais de um ano, a escola funcionou nessas instalações precárias e um tanto inadequadas para uma escola, já que se destinava ao uso dos membros da igreja para seus encontros, seminários e cursos, além de ter vários andares, quase nenhuma área livre e estar situada em rua de tráfego intenso e barulhento.

Segundo Miguel Sepúlveda, desde o início não foi realizado “nenhum exame de seleção de alunos, a clientela que estava chegando era completamente diversificada e, em muitos casos, de escolaridade mal sucedida, com várias dificuldades que comprometiam a aprendizagem”. (PINHEIRO, 2012, p.11). Na época, como ainda é hoje, era prática normal de muitas escolas os exames de seleção de alunos, inclusive para a entrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o chamado “vestibulinho”. Atualmente, em muitas escolas essa prática foi substituída pelo sorteio. Todavia, conforme o ex-diretor,

as dificuldades e os limites foram transformados em desafios na busca de estratégias de ensino. A Metodologia de Projetos na educação se tornara concreta e eficaz na dinâmica de participação e de aprendizagem das crianças, dos professores e dos funcionários. Ao mesmo tempo, diversificadas técnicas de ensino superavam a falta de um espaço mais adequado para a educação. (PINHEIRO, 2012, p.11).

Nessa época, por funcionarem em endereços diferentes, surgiu a necessidade de diferenciar os nomes pelos quais chamar cada uma das duas unidades de ensino. Assim, aquela que sediava a direção geral e os níveis de ensino dos alunos maiores (2º Segmento e 2º Grau) passou a ser chamada de Centrão; e a que era destinada aos alunos menores (1º Segmento) passou a ser chamada de Centrinho.

Para Miguel Sepúlveda, Centrinho

é a expressão carinhosa com que chamamos essa escola que ficou na lembrança e que se faz presente no cotidiano de todos aqueles que participaram do seu nascimento, de sua construção e de sua história. Todos construindo um modo de viver. Todos, cada um de seu modo, individual, em pequenos grupos, ou no grande coletivo, trabalhando e consolidando um verdadeiro espaço de convivência humana. Uns como mestres, outros como alunos e, outros com seu trabalho essencial de apoio, de cozinha, de limpeza, de secretaria, de mecanografia e outros tantos sem os quais uma escola não pode existir. Mas todos educando e, ao mesmo tempo, se educando num amplo processo de relações humanas e de práticas pedagógicas. (PINHEIRO, 2012, p. 10).

Em abril de 1973, o Centrinho passou a ocupar um enorme terreno com cerca de 23.000m² em uma chácara na Rua Itaguaí, no bairro do Pé Pequeno, em Niterói. O terreno continua a possuir inúmeras árvores e a parte dele que se encontra em uma área de encosta, ainda abriga densa vegetação.

Segundo Miguel Sepúlveda, também esse início foi marcado pelas dificuldades, transformadas em desafios, de se ocupar instalações provisórias. As obras ainda não estavam totalmente finalizadas.

Não havia ainda as famosas quatro paredes onde o professor se sente seguro, com autoridade e competência. Nem sempre havia a sala de aula. Só o espaço era bom. Mas era o que importava. Era uma questão de ponto de vista histórico. Ainda não havia o conforto das salas de aula de um lindo prédio, mas tinha a vitalidade do verde da natureza e o grande amor de se viver a educação de uma memorável equipe de educadores.

Em lugar das salas de aula, por tempo provisório, tinha o “debaixo das árvores”, o “debaixo das mangueiras” ou o “renova”, expressões incorporadas ao nosso cotidiano pedagógico da época. (PINHEIRO, 2012, p.11).

Segundo Daisy Pinheiro, professora e coordenadora pedagógica desse segmento por 32 anos, o trabalho pedagógico no Centrinho foi desenvolvido por meio de diferentes

metodologias, tais como contratos de trabalho, trabalho diversificado e projetos. Tais metodologias possibilitaram a realização de uma enorme e rica gama de atividades pedagógicas, que buscavam a formação global do aluno e o atendimento de seus interesses e necessidades. (Pinheiro, 2012).

Dessa época em diante, o CEN cresceu bastante. Em 1973, já abrigava a 5ª série, em 1974 a 6ª, em 1975 a 7ª e em 1976 a 8ª. Todavia, não foi em definitivo que as Séries Finais do Ensino Fundamental se mantiveram no Centrinho. Por variados motivos, parte dessas séries oscilou a sua localização entre Centrinho e Centrão até 2002. Naquele ano, por conta da forte crise financeira e da perda de inúmeros alunos ao longo dos anos, a direção, junto com a comunidade escolar e em concordância com a FUBRAE, decidiu trazer toda a Escola Básica, inclusive o Ensino Médio, para o Centrinho, com o objetivo de cortar custos e de utilizar a outra unidade para outros fins que pudessem gerar recursos para a sua sobrevivência.

Fotografia 22 – Fachada do Centrão



Fonte: <https://fbcdn-sphotos-c-a.akamaihd.net/>

Fotografia 23 – Fachada do Centrinho



Fonte: A autora, 2005.

A grande e última expansão realizada pela Educação Básica do CEN foi no ano de 1984, com a criação da Pré-Escola. Nessa época, foi construído no Centrinho um prédio de dois andares, com arquitetura em forma de colmeia, com salas hexagonais, quase todas dispostas duas a duas, permitindo que os espaços contíguos fossem usados abertos ou fechados, dependendo da função que fossem ter.

Oportuno inserir uma breve digressão sobre projetos arquitetônicos de espaço escolares. SOMMER (1973), diz em seu livro, no capítulo denominado “Planejado para o ensino”, que a despeito das novas tecnologias disponíveis, as salas de aula ainda são planejadas como caixas retangulares como no início da década de 1900. “A atual sala retangular, com suas fileiras retas de cadeiras e amplas janelas pretendia dar ventilação, iluminação, possibilidade de sair rapidamente da sala, facilidade de fiscalização e muitas

outras necessidades legítimas [à época]” (SOMMER, 1973, p. 121). Apesar de essa análise ter sido feita há 40 anos, seu conteúdo continua atual, já que “as escolas são ainda caixas cheias de cubos, cada um dos quais [contendo] um número específico de cadeiras, colocadas em fileiras retas” (p.122). Sommer comenta que “houve tentativas para romper esse esquema rígido, mas as escolas experimentais são a exceção, e não a regra” (SOMMER, 1973, p.122). Aprofundando seu estudo, o autor conclui que a arquitetura e planejamento do espaço da escola e da sala de aula refletem a concepção de educação da instituição e do professor. Aponta para o fato de que essa concepção de espaço mais usualmente encontrada traduz em síntese a preocupação com a restrição da liberdade do aluno e com seu conformismo à autoridade do professor. Sommer em outro comentário, ainda atual, diz que

O que hoje encontramos nas escolas são algumas tentativas para adaptação a uma nova filosofia educacional e uma nova tecnologia da educação, mas tentativas mais ou menos diretas para enfrentar o aumento de matrículas através de construção, em maior número, da mesma coisa. A sala de aula básica pretendia servir para um programa educacional, o de “sentar e aprender”, em que os professores falavam a maior parte do tempo e os alunos liam trechos indicados ou respondiam a perguntas, seja oralmente, seja por escrito. A crítica feita [no artigo *Equipping the classroom as a learning and teaching laboratory*, no *The American Schoolboard Journal*, em 1940] há quase uma geração [73 anos agora] parece justificada ainda hoje: “Se a repetição e a reprodução de lições são consideradas como o principal objetivo da educação, o equipamento tradicional da sala de aula é talvez suficiente. No entanto, se ensinar é orientar o aluno para pensar sozinho, ter objetivos, planejar, executar e avaliar [...] a sala de aula se transforma numa oficina, numa biblioteca, num museu, em resumo num laboratório de aprendizagem.” (SOMMER, 1973, p. 122-123).

Baseado em pesquisas de outros autores, Sommer (1973) diz ainda que em muitas experiências em que se possibilitaram outras configurações espaciais e de mobiliário e equipamentos, os professores voltaram à arrumação de carteiras em fila, ou mantiveram determinadas configurações “estacionárias”, sem explorar as possibilidades do mobiliário a outras necessidades. Diz também que embora os professores pesquisados vissem como positivas as novas possibilidades que as mudanças arquitetônicas viabilizavam, acentuavam que tais mudanças não haviam mudado seus métodos.

Sommer (1973) desenvolve outros aspectos ligados ao tema, mas para refletir sobre o que acho essencial na questão, trago as seguintes palavras;

A liberdade espacial não garante a inovação educacional. Apresentada a um professor inseguro e despreparado, terá como resultado maiores esforços para obter disciplina a fim de que as crianças fiquem juntas e na “mesma linha”, pois as fileiras fixas de carteiras, que ajudavam muito na manutenção da disciplina, foram eliminadas. A liberdade espacial ajudará apenas os professores já voltados para a instrução individual ou em pequenos grupos, ou que estejam dispostos a utilizá-la. A liberdade temporal, a espacial e a administrativa devem caminhar juntas. A liberdade

temporal não é muito útil se estamos fechados numa caixa rígida, com atividades já determinadas. A liberdade espacial é prejudicada quando um professor precisa atuar num horário rígido e realizar atividades que exigem disposições espaciais rígidas. A liberdade administrativa é prejudicada por cubículos fechados e pequenos, bem como por horários imutáveis de 50 minutos. Idealmente, as três liberdades devem estar juntas, mas se, como professor, eu pudesse ter apenas uma delas, escolheria a liberdade administrativa – o apoio e o estímulo de meus superiores para inovar e criar um programa adequado para as necessidades de meus alunos. Com apoio e estímulos superiores, poderia me acomodar, com pequeno custo em tempo e energia, a um mundo inadequado de espaço-tempo.

Como escola experimental de tempo integral, penso que o CEN buscava conciliar essas liberdades, bem como lidar da melhor forma com as contradições que surgiam em decorrência de limitações legais, administrativas e pessoais.

O segundo andar era usado totalmente, ou quase totalmente, pelas turmas de 1ª série do Ensino Fundamental e por outras atividades, como a Sala de Leitura. Porém, dependendo do número de alunos da Pré-Escola, às vezes se fez necessário destinar algumas salas desse segundo andar para as turmas de Alfabetização. O andar térreo era todo da Pré-Escola, assim como um novo prédio que foi construído depois e que abrigava as turmas de Jardim de Infância e de Alfabetização dos turnos parciais.

Fotografia 24 – Rodinha de alunos



Legenda: rodinha de alunos de turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental em sala hexagonal, [198?].
Fonte: A autora, 198-.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEN, em 2006, as séries Iniciais do Ensino Fundamental contavam com a seguinte matriz curricular:

Tabela 3 – Matriz curricular do Ensino Fundamental (Séries Iniciais)

Partes do Currículo	Componentes Curriculares	Séries				Parcial
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	1 ^a e 2 ^a
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	X	x	x	x	x
	Matemática	X	x	x	x	x
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Educação Artística	4	4	4	4	2
	Estudos Sociais	X	x	x	x	x
	Ciências	X	x	x	x	x
	História	-	-	-	-	-
	Geografia	-	-	-	-	-
Subtotal Módulo Aula por Semana		31	31	30	27	24
	Lab. de Ciências	-	-	-	1	-
	Educ. em Saúde	-	-	-	-	-
	Língua e Cultura	-	-	2	2	-
	Língua e Cultura	-	-	-	-	-
	Educação Musical	2	2	2	2	1
	Informática	1	1	1	1	1
	Vivência do Cotidiano:					
	Ed. Para o Lar/At. Agrícolas	-	-	-	2	-
	Ed. Para o Lar/Eletricidade	-	-	-	-	-
	Princ. de Org. Soc. e Econ.	-	-	-	-	-
Prática de pesquisa Escolar	-	-	-	-	-	
Biblioteca	2	2	1	1	1	
Subtotal Módulo Aula por Semana		05	05	06	09	03
Total Módulo Aula por Semana		36	36	36	36	27
Total Horas Anuais		1440	1440	1440	1440	1000

Nota: tabela elaborada a partir de dados fornecidos pelo Projeto Político Pedagógico do CEN.

Fonte: CEN, 2004, p. 39.

A Pré-Escola, hoje denominada Educação Infantil, é o nível de ensino objeto dessa pesquisa. Por essa razão, será apresentado em um subcapítulo específico.

3.6 A Educação Infantil

A Educação Infantil do Centro Educacional foi criada em 1980, sob a coordenação da professora Glória Maria Teixeira Marchesini. O prédio da Educação Infantil situa-se à direita do prédio principal destinado ao Ensino Fundamental. Esta construção era compartilhada com as séries do 1º ano, que ocupava o 2º andar. A área de uso exclusivo da Educação Infantil era muito grande, sendo composta por um entorno de área livre que quase equivalia ao da área construída. Parte dessa área livre, que as crianças chamavam carinhosamente de “morrão”, foi destinada posteriormente à construção de uma piscina semiolímpica, vestiários e áreas de apoio.

Fotografia 25 – Vista aérea do Centrinho



Legenda: à esquerda, o prédio atualmente ocupado pelo Ensino Fundamental e Médio; à direita o prédio com as salas hexagonais, em colmeia, destinado à Educação Infantil (térreo) e ao 1º ano (2º andar); ao fundo, prédio com ateliês e laboratórios, quadras, refeitório e piscina.

Fonte: A autora, 1999.

As salas eram arejadas e iluminadas, com vários panos de janelas basculantes de vidro e acrílico colorido compondo pelo menos duas de suas seis paredes. Uma porta dupla de correr de vidro, ladeada por dois panos fixos também de vidro, ligava a sala à varanda, onde atividades como pintura a dedo, pintura no cavalete, entre outras, eram oferecidas aos alunos. Entre cada duas salas, havia uma divisória removível que, se retirada, permitia duplicar o espaço quando necessário.

Havia outro prédio, chamado de “escolinha”, geralmente ocupado pelas turmas de Jardim de horário parcial, que possuía salas retangulares amplas. Todas davam para um corredor e eram separadas dele por um balcão de cerca de 1,2 metros de altura, ladeado por duas aberturas, sem portas. Cada uma dessas salas tinha uma grande porta lateral que dava para uma área descoberta compartilhada por outra sala e possuía seu banheiro próprio.

Havia um pequeno almoxarifado embaixo da escada e um grande banheiro, o “banheirão”. O “banheirão” só tinha uma entrada, que se dava pela parte destinada às meninas. Todos entravam por ali, só que as meninas ficavam na primeira parte e os meninos se dirigiam à segunda. Em ambas as áreas havia os sanitários de uso individual com portas, inclusive para os professores. Havia também uma funcionária da limpeza permanentemente no local que, sob a orientação da coordenação e da equipe, supervisionava as crianças.

Nas salas, todos os materiais de uso coletivo ficavam expostos e ao alcance das crianças: jogos, brinquedos, livros, lápis diversos, pincéis, trinchas, tesouras, colas, tintas, anilinas e papéis em tipos e tamanhos variados. Na sala de Multimeios também os fantoches, livros e fantasias ficavam ao alcance dos alunos. Havia também escaninhos - cada aluno tinha o seu - onde era guardado o material de uso individual. As salas eram arrumadas por cantos: da leitura, casa de bonecas, dos jogos, entre outros.

As áreas livres que entremeavam as salas eram espaços de diversos tamanhos compostos também por áreas hexagonais. Esses pátios cobertos formavam ambientes que se destinavam a diversos usos: pequenos cantinhos de brincadeiras na hora do recreio, local dos brinquedos de escalar, aulas diversas, festas, exposições, apresentações... Num desses espaços livres ficava a mesa da coordenadora.

[...] os diferentes tipos de material, as salas em formato hexagonal na Educação Infantil, aquilo era muito diferente... e criava uma dinâmica de deslocamento e de relação com o espaço, com as crianças, diferente. O fato das salas terem um espaço central para eles sentarem e fazerem rodinha, baterem papo, isso era muito diferente do que eu experimentava nas outras escolas... Mas nos espaços da Educação Física, fosse praça, fosse quadra - porque nem sempre eu trabalhava em quadra, eu trabalhava muito em pátio -, a gente sentava com as crianças. E eu me identifiquei muito com isso, com essa disponibilidade da questão do corpo, do adulto ir para o

chão e ficar na altura das crianças, isso era uma prática recorrente. “Ah, mas isso tem na Educação Infantil!”, mas no CEN tinha mais do que o comum do que eu vivia à época. (REIS, 2013).

A equipe inicialmente era composta pela coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, professoras regentes de Jardim, de Alfabetização, professoras plantonistas¹⁹, auxiliares de educação e o pessoal de serviços gerais. Desde o início, houve preocupação por parte da escola com a integração e formação profissional da equipe. Durante alguns anos, um psicólogo promoveu encontros com grupo de professores com o objetivo de acompanhar o grupo e suas relações entre si e com o trabalho. Mais tarde, as dinâmicas de integração ficaram principalmente a cargo da orientadora educacional, que passou também a trabalhar com o grupo de auxiliares de educação, às vezes separadamente, às vezes integradamente à equipe de professores.

As auxiliares de educação integravam-se ao trabalho pedagógico por dividirem com os regentes e plantonistas o cuidado com as crianças e a organização da sala e das atividades. Inicialmente, cada auxiliar atendia a duas turmas, mas, a partir de 2000, passaram a atender a uma turma somente. Muitas vezes, a sabedoria muitas delas foi fundamental na mediação da relação entre alunos.

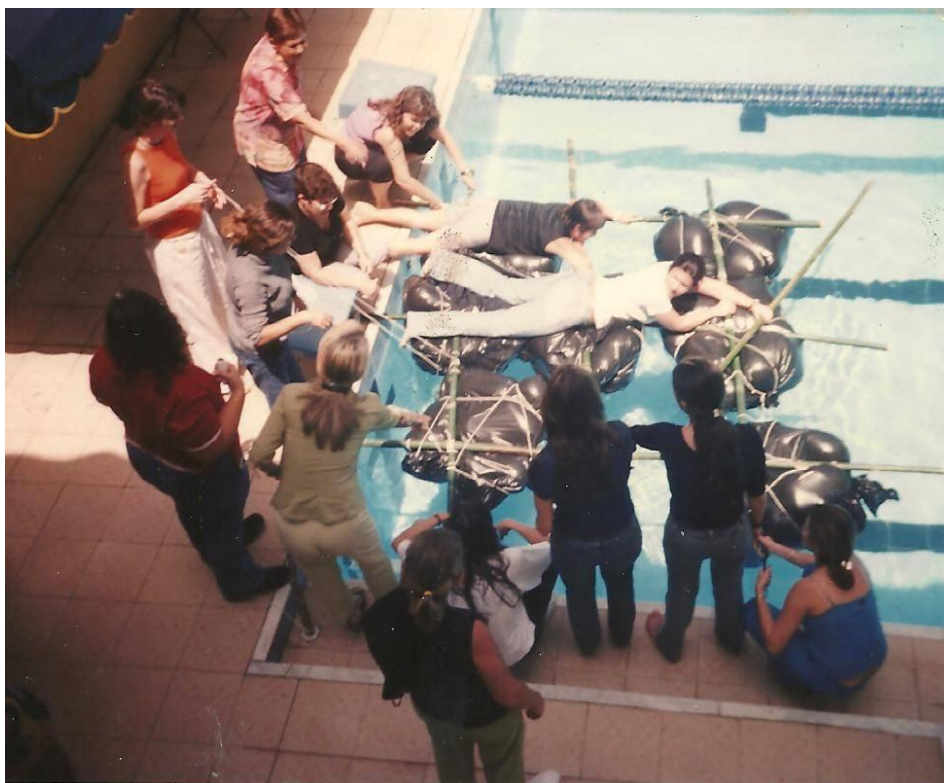
A equipe de limpeza e serviços gerais era fundamental não só porque dependia dela a manutenção e a limpeza da escola, mas porque também se integrava ao trabalho pedagógico. Os lanches e almoços, que eram coletivos, aconteciam nas salas de aula, e as crianças sabiam que depois que elas limpassem e arrumassem seus lugares e materiais, os funcionários da limpeza viriam limpar a sala e recolher os carrinhos de refeições, para devolvê-los à cantina.

Era também a eles que as crianças recorriam - muitas vezes desesperadas - sempre que algum brinquedo - geralmente a bola - caía no rio que passava entre o prédio das salas hexagonais e o da “escolinha”. Esses prédios eram ligados por uma ponte, que primeiro foi de ripas de madeira. Quando apodreceram, foram substituídas - para a tristeza de todos - por uma ponte de concreto, definitiva. Nunca mais o rio pelas frestas de madeira. Nunca mais as frestas para observar o pequeno brinquedinho que, passado por elas, se ia, levado pelas águas para nunca mais. Pranto sem fim. Todavia, algumas vezes, o brinquedo ficava preso a um galho, a uma pedra, balançando e ameaçando ir-se. Nesse momento, um grupo partia em busca de algum funcionário que pudesse resgatá-lo, enquanto verdadeira torcida se organizava

¹⁹ A plantonista era uma professora que trabalhava junto com as regentes em alguns dias da semana em turmas predeterminadas, planejava atividades com a regente ou não e a substituía em caso de falta. Toda turma tinha uma plantonista e cada plantonista atendia a 2 ou 3 turmas fixas por semana.

no muro que dava para o riacho, esperando em grande excitação o desfecho do salvamento. Alívio e alegria geral: o funcionário tinha o seu dia de super-herói.

Fotografia 26 – Dinâmica de grupo



Legenda: Equipe da Educação Infantil em uma dinâmica de grupo proposta pelo professor de Educação Física.

Fonte: A autora, 2002.

A princípio, as atividades que compunham o currículo desse segmento eram todas desenvolvidas pelos próprios professores regentes, embora tenha havido entre eles aquele que ficasse responsável pelas atividades de Recreação.

Logo no segundo ano de funcionamento da Educação Infantil, a professora Glória Marchesini convidou uma das regentes, a professora Marta de Gregório Oliveira, para desenvolver a atividade denominada Multimeios. Conforme relatório (CARPI, 2005) apresentado pela coordenadora pedagógica à frente do segmento em 2005 ao novo diretor de Educação Básica, em seu início o Multimeios se configurou como a promoção de atividades a partir da literatura infantil. A ideia era que a professora, por meio de um planejamento próprio, dinamizasse o trabalho pedagógico, em um espaço também próprio, de maneira fortemente integrada aos professores regentes, aprofundando e ampliando as vivências das turmas.

Todavia, nem sempre esse trabalho era fácil. Certos professores às vezes não

valorizavam esse espaço suficientemente para integrarem-se às propostas, e mesmo para acompanharem a turma à sala, contrariando a orientação da escola de os professores regentes acompanharem os alunos nas aulas especializadas (Multimeios, Música, Educação Física). Essa atitude era sempre sinalizada pela professora do Multimeios, de modo a evitar a fragmentação do trabalho e começar a gerar uma prática que fugia à proposta pedagógica da escola, que buscava a integração do conhecimento.

Ainda segundo o relatório, “a atividade de Multimeios, sem perder seu foco inicial, modificou-se, ampliando-se e enriquecendo-se ao longo dos anos, como é inerente às atividades desenvolvidas numa escola de caráter experimental como o CEN”. (CARPI, 2005).

Fotografia 27 – Dramatização no Multimeios



Fonte: A autora, 199-.

Fotografia 28 – Marta contando histórias



Fonte: A autora, 200?-.

No início da década de 1990, a Educação Física passou a fazer parte das atividades oferecidas e, ao final da década de 90, a Educação Musical também passou a integrar o currículo. Essas atividades não eram estanques, mas seus professores realizavam-nas integradamente com o professor responsável pela turma.

Fotografia 29 – Feira do Livro



Legenda: professor de Educação Física e regente em atividade integrada na Feira do Livro.

Fonte: A autora, 2003.

Fotografia 30 – Atividade integrada



Legenda: professores de Música e regentes em atividade integrada.

Fonte: A autora, 2004.

As professoras regentes e plantonistas acompanhavam, obrigatoriamente, os alunos nas aulas chamadas “especializadas”: Educação Física, Música e Multimeios. As exceções se davam quando havia necessidade de algum encontro com responsáveis ou com profissionais que atendiam a algum aluno.

A experimentalidade no CEN encontrou na Educação Infantil condições favoráveis de aplicabilidade e desenvolvimento. No segmento, foram desenvolvidos dois métodos de Alfabetização: o Natural e o do Laboratório de Currículos. Em fins da década de 80 e início da década de 90, implementou-se um estudo sobre as teorias de Emilia Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita, que vieram a reorientar todo o trabalho de alfabetização, como foi descrito em meu memorial. Quanto às metodologias, o trabalho era organizado a partir de centros de interesse e/ou projetos e por meio do trabalho diversificado.

O currículo da Educação Infantil contemplava atividades de psicomotricidade, linguagem, expressão artística em suas diversas formas (plástica, corporal, musical), bem como atividades de construção de conceitos matemáticos e que envolvessem a natureza e o meio ambiente, que privilegiassem o lúdico e a ação da criança e que favorecessem o seu desenvolvimento global. A integração social também era preocupação no processo educativo, já que está diretamente relacionada à construção da identidade e à preparação para o efetivo exercício da cidadania.

Fotografia 31 – Pintura a dedos



Legenda: motricidade, expressão e autonomia.
Fonte: A autora, 2001.

Fotografia 32 – Casinha de bonecas



Legenda: o lúdico dentro da sala de aula.
Fonte: A autora, 2001.

Fotografia 33 – Jogos



Legenda: o desafio ao desenvolver-se.
Fonte: A autora, 2003.

Fotografia 34 – Trabalho diversificado



Legenda: o atendimento a pequenos grupos.
Fonte: A autora, 2004.

Fotografia 35 – Cozinha experimental



Legenda: preparando a salada do almoço.
Fonte: A autora, 2006.

Fotografia 36 – Piquenique na ponte



Legenda: experimentando e compartilhando alimentos.
Fonte: A autora, 2004.

O atendimento aos alunos era feito em horário integral e parcial, através da organização de grupos desseriados²⁰, para os alunos de Jardim, embora as classes de Alfabetização costumassem ser mais homogêneas com relação à faixa etária. Este modo de estruturação dos grupos era visto, em sua raiz, como possibilidade de interações mais ricas e naturais e, ao mesmo tempo, de propiciar um ambiente de desafios constantes, independente da idade cronológica. Todavia, dependendo de como o grupo se configurasse, dos alunos que o compusessem, do professor que o recebesse, ou mesmo das condições pessoais de um professor em determinado ano, o trabalho poderia ser muito desafiador, estressante e frustrante. Algumas vezes, foi necessário o apoio da plantonista, da coordenação, da orientação educacional e da equipe como um todo, para que o trabalho pudesse ser estruturado sobre outras bases e reorientado de modo a fluir de maneira mais tranquila e produtiva.

Alguns projetos fizeram parte do calendário letivo da Educação Infantil, tais como:

²⁰ Grupo desseriado ou turma desseriada eram termos utilizados na escola para caracterizar os grupamentos que não eram formados por alunos da mesma idade, mas por faixas etárias mais amplas.

Feira do Livro, Semana da Criança, Feira de Arte e Ciência, Festa Junina, Pais na Escola e encerramento do ano letivo. Outros foram se incorporando ao longo do tempo: Educação Ambiental, Educação Alimentar e AmanheCENdo na Praça (destinado a levar as atividades da Educação Infantil à comunidade).

Fotografia 37 – Integração



Legenda: Alunos do Ensino Fundamental contam história dramatizada para alunos da Educação Infantil na Feira do Livro.

Fonte: A autora, 2003.

Fotografia 38 – Cooperação



Legenda: aluna do Ensino Fundamental coopera junto aos alunos na organização da Festa Junina.

Fonte: A autora, 2002.

Fotografia 39 – Reunião de pais



Legenda: atividades integradas com pais e alunos.

Fonte: A autora, 1998.

Fotografia 40 – Escola Aberta



Legenda: fazendo o que os filhos fazem.

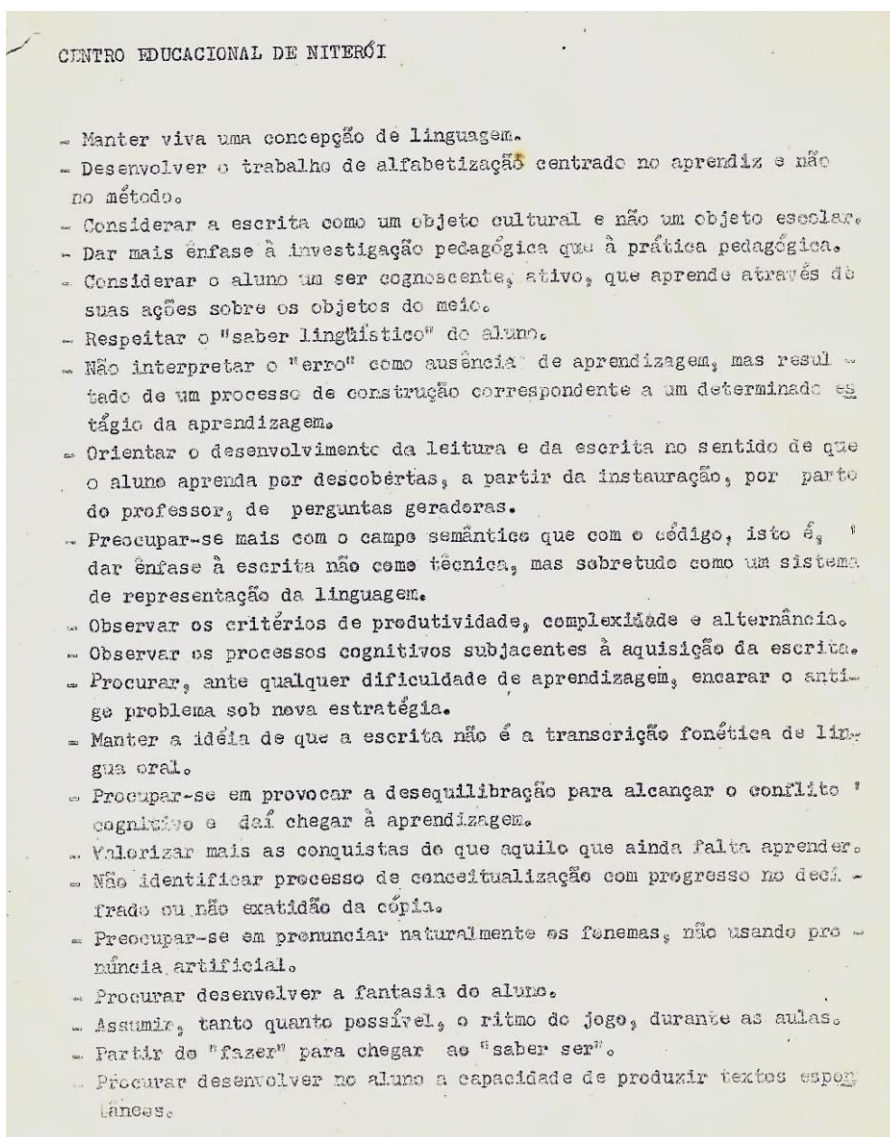
Fonte: A autora, 2004.

A fundamentação teórica e prática de todo o trabalho era discutida nos diversos momentos de estudo e compartilhamento, que aconteciam nos encontros com: a coordenação pedagógica, as coordenações de área (Língua Portuguesa, Matemática, quinzenalmente;

Estudos Sociais e Ciências, sem período determinado), a orientadora educacional, as equipes de outros segmentos e com profissionais diversos de dentro e de fora da escola.

Um exemplo desse tipo de confirmado pela lista de orientações constante do documento a seguir, feita a partir de discussões da equipe e distribuídas aos professores em folha mimeografada. Dela, constam resumidamente diretrizes a orientar os professores, tiradas por eles mesmos.

Figura 9 – Lista de orientações



Legenda: lista de orientações sintetizada a partir de discussão de professores da Educação Infantil

Fonte: CEN, 199-?.

A lista de orientações aponta para muitas diretrizes do trabalho, tais como: o desafio ao desenvolvimento do aluno; o acolhimento ao seu processo de construção do conhecimento;

a valorização de suas conquistas; a investigação pedagógica; a preocupação com a formação global da criança, entre outras.

A avaliação na Educação Infantil era uma prática constante. Havia a realização de um planejamento do dia e, ao final dele, uma avaliação por parte da turma e dos professores com relação a aspectos variados. Algumas atividades pontuais, passeios, apresentações, projetos e eventos também eram avaliados. Havia avaliações bimestrais do trabalho, dos coordenadores, dos professores, das auxiliares de educação e dos diversos setores da escola. Os alunos eram avaliados constantemente, porque da escolha acertada de objetivos e estratégias dependia o êxito do trabalho. Todavia, a despeito do que as avaliações traziam e do que pudéssemos acordar em torno de ações a serem postas em prática, o trabalho educativo é processo de construção, e construção em equipe. Portanto, dependente principalmente da cooperação conjunta, quase sempre da escola e da família, e da superação de limites, nem sempre fácil e rápida.

Os conselhos de classe eram espaços privilegiados para a avaliação da turma, do aluno e do trabalho, pois todos os professores de cada turma se encontravam com a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional com o objetivo de avaliar o trabalho e os alunos minuciosamente, para definir em conjunto quais os novos caminhos a serem tomados. Era um processo de tomar rumos e corrigi-los incessantemente. O Conselho de Classe, como um fórum de avaliação e planejamento, tinha também suas limitações: a dependência da articulação de todos em torno das decisões tomadas, a cooperação conjunta e a superação de limites.

Percebo-as um pouco como lembretes para que não fossem esquecidas, demonstrando que as conquistas e avanços - que podem parecer óbvias e fáceis para aqueles que já as obtiveram - exigem esforço e determinação. Principalmente quando se trata de superar as próprias contradições.

Assim como os adultos querem respeito pelo que são capazes de ser e de fazer, também as crianças o querem. E mais, elas precisam, para que cresçam confiantes e respeitadas.

Duas palavras poderiam resumir, a meu ver, a essência do que era o trabalho da Educação Infantil do CEN: desafiar e acolher. Desafiar, porque precisamos da crença do outro em nós para avançarmos. E acolher porque precisamos todos ser acolhidos e respeitados - amorosamente, como diz Paulo Freire - em nosso humano inacabamento.

Fotografia 41 – Desafiar e acolher



Legenda: tarde de autógrafos de alunos da Classe de Alfabetização, de leitores a produtores de texto.
Fonte: A autora, 2001.

4 NA ESTRADA: AS PEGADAS DO CAMINHO

Não há uma pegada do meu caminho que não
passe pelo caminho do outro.

Simone de Beauvoir

Na perspectiva da psicanálise, a presença do outro é a condição *sine qua non* de enunciação do eu. A possibilidade de constituição do sujeito se dá, desta forma, pela alteridade; e as identificações, pela memória, pelas marcas e apagamentos que nela se inscrevem, como uma escrita. Essa escrita em nós compõe as trilhas e desvios que nos levam a nós mesmos e ao outro que nos constitui. Escrita em que “passado, presente e futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une.” (FREUD, 2006, p. 138).

Este fio tece a conversa fiada entre colegas, tece a trama das narrativas adiante apresentadas e tece a escrita desse capítulo, que discutirá formação docente e compartilhamento de experiências: as pegadas do caminho.

A princípio esse caminhar pode soar como um andar a esmo, um movimento sem método, mas, sabemos, a pesquisa supõe definições metodológicas. Nem sempre *a priori* – como não foi para mim. A seguir apresento o que foi ponderado e considerado no processo dessas definições, que antes de convocarem-me a fazer escolhas, impuseram-me a busca por conhecimento. Afinal, como trazer à tona aspectos tão fluidos e imprecisos como os relacionados à formação dos profissionais, sujeitos dessa pesquisa, e reconhecer neles a potência transformadora da experiência?

4.1 Conversa fiada?

Prefácio não vou escrever. Conversas não devem ser prefaciadas. A gente simplesmente começa e a coisa vai. Que ninguém se engane.

As conversas que se seguem são conversas mesmo, longe da seriedade acadêmica – um esforço para ver as coisas através da honestidade do riso.

Rubem Alves

A epígrafe que abre o presente escrito é o parágrafo com o qual Rubem Alves faz a introdução do seu livro “Conversas com quem gosta de ensinar” (1984). Nas primeiras linhas, o autor afirma ter deliberadamente prescindido de um prefácio – como, por razões diversas das do autor, quase fiz em relação ao uso de uma epígrafe. Todavia, mesmo não tendo escrito um prefácio propriamente dito, Alves não deixa de apresentar ao leitor o seu livro e, principalmente, não deixa de expor suas justificativas acerca do que se propõe a discutir e de como dará curso a essa proposta. São as justificativas para não prefaciá-las conversas que são apresentadas na epígrafe que me intrigaram, me instigaram e me inspiraram o escrito a seguir.

O presente capítulo trata de conversas. Conversas que foram ligeiramente anunciadas no capítulo 2, mais precisamente no subcapítulo “De partida”, quando digo que recorrentemente volto ou, quando entre colegas da escola em que trabalhei, voltamos a rememorar nossas experiências como docentes: os encontros, os projetos, as pessoas, as lutas, as conquistas, os fracassos, as alegrias, as traições, o prazer do trabalho, individual e em grupo. Conversas como aquelas a que Alves, na epígrafe, se refere: fluidas, sem um marco de início. Conversas que são continentes de reminiscências de um grupo de professores, no qual me incluo, colegas do Centro Educacional de Niterói (CEN) que constantemente se encontram em tempos e lugares múltiplos, e que, ao se reverem, voltam a falar sobre as vivências naquela escola.

Foram as recorrências de tais conversas que me deram pistas de que haveria algo que permearia nossas memórias para além de um simples relato de fatos e que poderiam indicar uma possível importância do CEN na formação profissional e na construção da identidade docente desses colegas.

Como diz Benjamin, “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o que veio antes e depois.” (1987, p. 15). A memória envolve lembranças, esquecimentos e repetições; reminiscências que podem revelar indícios de algo que nos marca e nos determina como sujeitos: as experiências. Experiências que já não se encerram

necessariamente nos limites do individual e do privado, mas que podem aproximar-se das experiências coletivas e passíveis de serem compartilhadas.

Acredito que tais conversas revivem e atualizam de certa forma a nossa profunda ligação com um trabalho que nos proporcionava a possibilidade de concretização de sonhos e ideais, mesmo com todos os obstáculos e contradições inerentes ao pensar e fazer humanos. Quando falamos sobre tempo vivido, falamos de um tempo lembrado e

isto implica pensar no tempo como *Kairós*, que diferentemente do tempo objetivo da produção, é carregado da ideia de manifestação da verdade viva. Acentuando a importância da questão do Ser e do Tempo, Heidegger (1927) resgatou este sentido de verdade existencial como *Aletheia*, manifestação do ser em seu desvelamento, sua descoberta. Transcendendo *Chronos*, o tempo objetivado da modernidade, o *Kairós* é o tempo subjetivo da experiência do fluir da vida, experimentada como energia vital espontânea, como ilustram as metáforas da “corrente de consciência” de William James e do “élan vital” de Bergson. É também o tempo da experiência compartilhada com o outro, tempo favorável, oportuno, que cria os significados da vida, como tão bem captou Marcel Proust: “Uma hora não é uma hora, é um vaso cheio de perfumes, sons, projetos e climas”. (BITTENCOURT, 2005, p. 95).

Portanto, quando falo de algo que permearia as conversas entre esses professores e que nos faziam repetir e rememorar nossas experiências, acredito estar me referindo ao que é chamado no texto de “energia vital” ou “élan vital”, ou a “substância viva da existência”, de que falava Benjamin (1987, p. 200). Essa energia, essa substância viva pulsa em nossas experiências, em nossas narrativas e nos significados que a elas atribuímos, e no saber que compartilhamos com o outro.

Como diz Bittencourt (2005, p. 95), “a possibilidade de dar sentido a uma existência não desapareceu”, mudaram as formas pelas quais o outro continua a ser o interlocutor que nos possibilita integrar o vivido, ao criarmos, ao atribuir-lhes significados que dão sentido a nossas existências e que possibilitam que nossas histórias individuais continuem sendo narradas.

Souza (2006), por sua vez, nos fala sobre a importância das relações entre as narrativas (auto)biográficas, o processo de formação e autoformação e os processos constituintes da aprendizagem docente. As narrativas (auto)biográficas configuram-se como potentes meios de afirmação e reafirmação de identidades profissionais. Em seu texto, Souza recorre a vários outros autores a fim de aprofundar sua visão. Dentre eles, destaco Thompson, que diz: “Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança.” (THOMPSON apud SOUZA, 2006, p. 103). Portanto, as conversas a que me refiro – cujas repetições apontam para um “continuar lidando com essa lembrança” – se revelam, em sua essência,

narrativas (auto)biográficas. Sendo assim, afirmam-se portadoras e reveladoras de conteúdos importantes sobre as experiências desses professores.

Como trazer tal conteúdo nesta dissertação sem torná-lo objeto? Como compartilhar lições aprendidas com as conversas, respeitando os sentidos que os sujeitos deram aos seus dizeres? A maneira mais coerente de fazê-lo é trazer para esta dissertação as próprias conversas, elegendo-as como procedimento metodológico.

Todavia trazê-las não é o bastante. Foi necessário revelar os entrelaçamentos insinuados pelas conversas, pois as narrativas se entrelaçaram como pegadas do caminho: se aproximam, se afastam, se cruzam, aparecem lado a lado, na mesma direção, opõem-se, escondem pegadas do outro, apagam-se... Seguir os passos, sem perder de vista os caminhos, os sentidos de cada um foi um desafio que me propus ao tentar compreender os conteúdos dessas narrativas. Compreender, extrair-lhes as lições e por meio dessa dissertação buscar compartilhar os saberes construídos individual e coletivamente.

A escolha da palavra *insinuados*, que caracteriza os entrelaçamentos e utilizada para definir a maneira pela qual foram percebidos e abordados os conteúdos das narrativas expressas nas conversas com os sujeitos da pesquisa, não foi aleatória. Buscando a palavra cuja acepção melhor definisse o que estava em jogo nesse processo, considerei: entrelaçamentos camuflados? Não... Estaria afirmando ter havido uso de meias palavras, ocultação, sonegação... Entrelaçamentos propostos? Muito categórico. Teriam as narrativas me convocado a algo explicitamente?... Entrelaçamentos sugeridos?... Sim, mais leve, mais convidativo... No Dicionário de Sinônimos Online²¹, lá estava: *sugerido* - 1. insinuado, proposto. Insinuado, insinuar... “fazer entrar no coração, introduzir no ânimo”... Embora discursos venham carregados de intencionalidade, explícitas e implícitas, expressas consciente ou inconscientemente pelo seu autor, não é à intencionalidade discursiva que me refiro. Trato da capacidade de essas narrativas insinuarem-se, entrarem no coração, no meu coração, não porque intencionem, mas porque encontram em mim campo propício, pois, mais do que compartilhar o tempo vivido com esse grupo de colegas, compartilho o tempo lembrado.

Com as narrativas, um certo contentamento ao ouvir afirmações se repetirem espontaneamente na fala de um, de outro, de todos... A inquietação com as tensas revelações... O riso frouxo diante dos percalços e tropeços... A ternura pelas particularidades que tornaram cada caminho único... As lembranças, as lágrimas... A emoção de ver a energia vital brotando, pulsando, transbordando por entre as palavras, pelo rosto, pelo corpo... Tomando a mim.

²¹ www.sinonimos.com.br

O que fazer em uma pesquisa em que o coração está tão... entrelaçado a ela? Em que medida isso é ou pode ser um problema? Será esse meu questionamento, essa preocupação resquícios de um cartesianismo que ainda ecoa? Emoções contaminam, toldam a visão?

A fundamentação teórica de uma pesquisa quase sempre expressa claramente as ideias com as quais o pesquisador dialoga. Também as escolhas metodológicas podem refletir posicionamentos ideológicos. Diante da primeira escolha metodológica a ser apresentada, conversas – a segunda, é análise de conteúdo –, volto à epígrafe, entretanto, para problematizar a afirmação de Alves (1984, p. 4): “que ninguém se engane. As conversas que se seguem são conversas mesmo, longe da seriedade acadêmica.” Não penso que conversas estejam necessariamente longe da seriedade, muito menos da seriedade acadêmica. O conteúdo daquelas sobre as quais pretendo me debruçar não sugerem falta de seriedade. Talvez possam estar longe de uma certa **formalidade** acadêmica; talvez possam fugir a um certo **rigor na forma** que faz parte de alguns procedimentos de pesquisa, mas não deixam de ser sérias.

As oposições e tensionamentos a que alude Alves sobre as definições do que seria seriedade, formalidade e rigor acadêmicos encontram explicação nas discussões acerca da mudança nos paradigmas da pesquisa científica contemporânea.

Historicamente, o método das ciências naturais vinha servindo de modelo às ciências sociais e humanas. Todavia, pela constatação crescente da inadequação entre método e objeto, outros posicionamentos e procedimentos vêm sendo adotados, fundando outras metodologias que se afinam às pesquisas nas ciências sociais e humanas. Alves-Mazzotti (2003) afirma que “as mudanças verificadas na conceituação de ciência e de método científico, resultantes da crítica ao chamado paradigma positivista, que estabelecia rígidos critérios de demarcação para distinguir ciência de não-ciência” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 35), geraram algumas dificuldades, que ainda tensionam os atuais campos de pesquisa. A autora observa que não há um consenso “entre as diversas correntes que constituem a filosofia da ciência contemporânea” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 35), e que essa condição não se circunscreve à produção acadêmica brasileira.

Ainda segundo Alves-Mazzotti, por conta desta “ausência de critérios de demarcação consensuais [entre ciência e não-ciência] e o abandono das falsas certezas prometidas pelo modelo positivista” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p.35), existe, de um lado, uma “desorientação compreensível” dos pesquisadores; e, por outro, um “relativismo que se alastra em nossa área [que] não tem contribuído para a construção de conhecimentos suficientemente relevantes e confiáveis para orientar políticas e práticas educacionais” ALVES-MAZZOTTI,

2003, p. 35). Como forma de evitar o que ela chama de “narcisismo investigativo”, a autora defende a necessidade de os problemas a serem pesquisados estarem inseridos num contexto mais amplo de discussão sobre o tema, de modo a poderem contribuir para o campo da educação. Para Alves-Mazzotti, essa inserção e contribuição independem do procedimento metodológico utilizado.

Segundo Alves (1984, p. 7), as conversas - diferentemente das “cerimônias, medidas e seriedades da vida acadêmica” - permitiriam o riso, que “obriga o corpo à honestidade”. As conversas, portanto, possibilitariam “ver as coisas através da honestidade do riso.” O riso seria revelador. De minha parte, a opção pelas conversas também encontra argumento no ponto de vista do autor, porque, a meu ver, possibilitariam a expressão, a manifestação mais espontânea de sentimentos e impressões. Em uma conversa, é possível perceber para além das palavras. Uma conversa é feita de pausas e entonações; de expressões que a linguagem do corpo comunica; de interrupções, divagações, monólogos, algaravia, ênfases e constrangimentos; e, como disse, de emoções. Se “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2002, p.21), penso que quando se pode dar livre curso à fala de si, talvez seja mais fácil seguir-lhes os fios e, em um trabalho de tecelã, encontrá-las.

Nilda Alves (2000) em seu texto “A narrativa como método na história do cotidiano escolar” nos oferece fundamentos práticos e teóricos para justificar a opção metodológica pelas conversas e narrativas. A autora deixa explícita que tal escolha não a isenta de estar atenta a “questões teórico-metodológicas centrais de toda a pesquisa histórica”, tais como:

a validade do relato como fonte; as questões éticas ligadas à identificação daqueles com quem conversamos bem como à utilização do conteúdo de suas falas; a necessária relação do que é dito com outras fontes e depoimentos; a utilização da análise dos processos subjetivos de memória, bem como, das múltiplas relações entre memória, narrativa e identidade; as contradições existentes entre memória individual e memória coletiva; a importância de confronto entre fonte oral e fonte escrita; a importância do momento e dos processos de afloramento da memória; a influência do entrevistador durante todo o processo – da decisão de com quem e como conversar aos métodos de análise e aos processos de síntese. (ALVES, 2000, p. 1).

Em seus estudos e reflexões, Alves diz perceber que, “nesta vivência de todo dia, na necessidade de transmitir ao outro o que vão acumulando quanto a conhecimentos e ações, esses sujeitos se expressam em histórias, **contadas e recontadas muitas vezes**” (p.1, grifo nosso), assim como nas conversas entre o grupo de professores considerado nessa dissertação.

Alves conclui, portanto, que

após tantas pesquisas desenvolvidas no cotidiano e após tantas e tantas histórias narradas (ouvidas e contadas) foi possível começar a entender que, talvez, narrar seja o modo mesmo como, por um lado, se expressam os sujeitos sobre seu cotidiano sempre que desejam transmiti-lo e, por outro lado, pode ser, também, um dos métodos mais importantes para se organizar a história do cotidiano, melhor expressando-a e possibilitando seu melhor entendimento. (ALVES, 2000, p. 1-2)

Sendo assim, tratarei aqui de conversas fiadas, mas não em uma acepção pejorativa desta expressão, e sim da conversa que é fiada, entrelaçada, tecida entre pessoas... Conversas provocativas e que, como tal, podem e devem fazer parte da pesquisa acadêmica.

Quanto à segunda escolha metodológica, a análise de conteúdo, o objetivo foi tentar organizar as narrativas a partir de referenciais que permitissem discutir seus conteúdos, de modo a obter maior clareza e riqueza na compreensão das experiências dos professores no viés a que me propus investigar: os espaços formativos do CEN e o impacto que a experiência de ser docente nessa escola trouxeram para a construção da identidade profissional desses professores e para a construção de uma identidade coletiva.

Bardin (2009) define análise de conteúdo como uma abordagem que consiste em um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 42).

O tratamento dado às narrativas não foi o quantitativo; não houve preocupação com dedução frequencial, ou seja, em enumerar a ocorrência de uma mesma palavra frequentemente repetida, para futuras elaborações de gráficos ou estatísticas. Optei pela análise categorial - que, segundo Bardin, “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos” (BARDIN, 2009, p. 153) -, privilegiando a análise categorial temática.

Caregnato e Mutti (2006) resumem a análise de conteúdo de Bardin, afirmando que a técnica

se compõe de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A mencionada autora [Bardin] descreve a primeira etapa como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683).

Admito não ter seguido as etapas exatamente como descritas, mas com certeza muitos dos caminhos e procedimentos nelas referidos também estiveram presentes no exercício de tentar compreender o que dizem os sujeitos da pesquisa.

O que fiz foi ouvir e ler as gravações e as transcrições algumas vezes, servindo-me de uma escuta e de uma leitura flutuante. Nesses primeiros contatos, pude ir percebendo que certos temas apareciam em todas ou em quase todas as conversas, e outras ainda surgiam apenas em uma ou em outra. A frequência da ocorrência de um tema foi importante para trazê-lo à discussão. Todavia, dependendo da natureza do conteúdo, a frequência não foi determinante para tal, e sim a importância do tema para o contexto geral da discussão. Procurei, então, ir estabelecendo refinamentos nessas categorizações – sempre indo e vindo nas gravações e transcrições - de modo a ir agrupando os trechos segundo eixos diversos. Essas categorias se mantiveram bem amplas e flexíveis ao longo de todo o processo de escrita, visto que os temas muitas vezes se imbricavam.

Iniciar a escrita falando sobre tempo vivido e tempo lembrado abriu-me possibilidades de seguir a discussão sem muita linearidade ou cronologia. Uma conversa foi puxando a outra, os professores foram chegando, e teóricos, como Linhares e Nóvoa, foram sendo chamados. Segui um percurso intuitivo e ao mesmo tempo atento, para que o fio da conversa não se perdesse e temas importantes não ficassem de fora.

Fiar a escrita dessas conversas foi um exercício rico e instigante, porém também desafiador, já que se tratou de, como disse no início do capítulo, compartilhar lições aprendidas com as conversas, respeitando os sentidos que os sujeitos deram aos seus dizeres, o que eu espero ter conseguido.

A seguir, apresento os professores da Educação Infantil do CEN que fizeram parte dessa pesquisa.

4.2 Os sujeitos da experiência

Os professores que trabalharam na Educação Infantil no período que tomei como foco temporal nessa pesquisa (1980 a 2006) são muitos. Alguns estiveram por muito tempo nesse segmento, outros tiveram uma passagem mais rápida e outros ainda estão lá. Todos, entretanto, deixaram suas marcas na história do trabalho daquela escola, nas pessoas que por ela passaram, e em mim, em especial. Alguns desses professores costumam se encontrar com

alguma frequência. Esse pequeno grupo, que mais frequentemente se encontra e que mantém uma relação mais próxima, é o grupo de conversas a que me refiro na presente dissertação.

Fazem parte dele: o professor de Educação Física que se chama Ângelo Meireles dos Reis; as três professoras Dinorá Machado Melo, Marcia Oliveira de Sá e Silvia Regina Pereira; e a professora do Multimeios, Marta de Gregório Oliveira. Como acontece com algumas amigas, não me lembro de um marco de início de nossas relações. De nós seis, Marta foi a primeira a iniciar na Educação Infantil, seguida de Dinorá, Marcia e Silvia. Eu entrei antes de Ângelo, que do grupo foi o último a entrar, mas estava de licença-maternidade quando ele chegou à escola. O cotidiano foi nos aproximando. Marta e Ângelo trabalhavam com todas as turmas. Dinorá e eu fomos plantonistas uma da outra. Silvia e Marcia foram minhas plantonistas. Nossos filhos foram alunos de um e de outro. Os fios que nos ligam são inúmeros... Aulas, planejamentos, projetos, conselhos de classe, alegrias e tristezas pessoais, lutas coletivas, enfim, o convívio foi possibilitando a descoberta de afinidades, o estabelecimento de vínculos, a intimidade, a familiaridade. Uma amizade fraterna foi construída.

A seguir, apresento tabela com dados objetivos sobre os professores e sobre nossas conversas. Em sequência, farei um breve relato sobre cada um dos participantes, usando também fragmentos de suas próprias narrativas e fotos de meu acervo pessoal, escolhidas por mim, como recursos para apresentá-los. Os sujeitos da pesquisa se farão conhecer mais detalhadamente à medida que venham chegando à conversa.

Tabela 4 – Dados sobre as conversas e sobre os sujeitos da pesquisa

NOME	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ENTRADA NO CEN	SAÍDA DO CEN	FUNÇÃO NO CEN	CONVERSAS		
						DATA	LOCAL	DURAÇÃO
Ângelo Meirelles dos Reis	49	Graduação em Ed. Física Espec. em Educ. e Reed. Psicomotora e Literatura Infanto-juvenil	1992	2006	docência	12/01/2013	meu apartamento	91min
Dinorá Machado Melo	66	Graduação em Artes Espec. em Ed. Infantil Mestre em Educação	1981	2006	docência coordenação supervisão	08/04/2013	apartamento dela	48min
Maata de Gregório Oliveira	58	Graduação em Psicologia Especializações diversas	1981	2005	docência	24/04/2013	consultório dela	37min
Marcia Oliveira de Sá	63	Graduação em Artes Espec. em Literatura Infanto-juvenil	1981	2002	docência	06/09/2013	apartamento dela	72min
Silvia Regina Pereira	53	Graduação em Fonoaudiologia	1985	2006	docência	05/09/2013	casa dela	111min
Nícia Pereira Muniz	86	Graduação em Matemática	1960	2000	docência direção	20/09/2013	apartamento dela	113min

4.2.1 Ângelo Meirelles dos Reis



Não me lembro exatamente de como conheci Ângelo. Lembro-me que quando voltei da primeira licença-maternidade, no início de 1993, a escola havia contratado dois professores de Educação Física para a Educação Infantil a fim de realizarem atividades de Recreação. Antes, havia uma professora com formação no Curso Normal que desenvolvia esse trabalho. Logo após o meu retorno, o outro professor desligou-se da escola. Ângelo, porém, mergulhou cada vez mais no universo infantil. Quanto mais nós e as crianças o conhecíamos, mais gostávamos dele. Essa troca de afetos, penso, o impulsionava a buscar, dentro e fora dele, por mais caminhos que tornassem a sua prática pedagógica um conjunto de ações valorosas para a formação da criança e para ele mesmo.

Então eu me lembro muito disso, da coisa do imaginário... Das histórias... E eu não planejava isso em casa... Às vezes, tinha uma ideia em casa, e eu chegava com ela; antigamente não, eu ia para um passo a passo, depois eu ia lá ticando tudo que eu fiz, bem neurótico, bem rígido. Falei: “Ângelo, sai disso. Sua cabeça não é assim, cara”. Até que eu cheguei um dia com um monte de cabo de vassouras, um chapéu de palha na cabeça e botei tudo do lado de fora da sala. Foi quando eu comecei a sair da forma que eu tinha me imposto, e comecei a descobrir quem era eu naquela pré-escola. Aí tinha a sala onde era mais permitido, a professora era mais receptiva, e eu abri a porta. Estava na hora da minha aula - a gente tinha que entrar na hora certinha, mas às vezes eu não entrava -, eu abri a porta cantando. Na hora inventei isso, Ana: “Eu sou o coronel Zeferino...” - isso com o cavalinho de pau, e as crianças com os olhos arregalados - “Eu ando no meu cavalo, vou galopando feito um menino. Ê, cavalo, ê...”. Aí cumprimentava as crianças, já mudava a voz, assumia o personagem: Coronel Zeferino. E convidava as crianças para dar uma volta a cavalo. Só que elas não sabiam que lá fora tinha um monte de cabo de vassouras. E quando elas viam aquilo, montavam no cabo de vassoura e a gente galopava aquela pré-escola, ia pro antigo morrão e dava a volta na escola e voltava. A minha aula era brincar de cavalinho de pau. E, às vezes, eu me questionava sobre qual a validade daquilo e eu pensava: “Ângelo, você está dando pra eles o que você tem de melhor, a capacidade inventiva, imaginativa...”, coisas que eles não viveram e que eu tinha vivido na minha infância. E é claro que eu me reconhecia minimamente capaz de

justificar, à luz da teoria, o que eu estava fazendo. (REIS, 2013).

Como não amar um professor assim? A alegria das crianças e como eles o rodeavam, querendo abraçá-lo quando ele colocava os pés na escola expressavam esse afeto.

Ângelo nasceu no ano de 1964, estando agora com 49 anos. É mineiro de Três Corações e graduado em Educação Física. Lecionou no Centro Educacional de Niterói de 1992 a 2007, como professor de Educação Física no segmento de Educação Infantil. Durante esse período, trabalhou algum tempo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como coordenador da área entre 1995 e 1998.

Durante os anos de 1993 a 2000, estivemos juntos trabalhando com turmas de Jardim e de Alfabetização das quais fomos professores. De 2001 a 2006, assumi a coordenação da Educação Infantil e continuamos o trabalho, principalmente, nas reuniões de coordenação e nos planejamentos de projetos e eventos do segmento.

Ângelo nunca tinha ouvido falar sobre o CEN, até ser convidado por uma amiga dos tempos de faculdade a fazer o curso de aperfeiçoamento e seleção da escola. Quase todos os professores interessados em lecionar lá, passavam por esse curso, que apresentava o CEN, sua filosofia, suas metodologias e sua prática. O curso acontecia quase sempre no segundo semestre e incluía estágios nos diversos segmentos, de acordo com a preferência do aspirante à vaga. Sobre o primeiro contato que teve com o CEN, quando foi fazer sua inscrição para referido curso, Ângelo diz:

Quando eu entrei lá, eu senti que tinha algo diferente, algo de pronto me fez ficar simpático àquele espaço. Não tinha cara de escola, como algumas que eu já tinha passado, menores, mas que tinham uma coisa mais engessada, não sei explicar muito bem. Eu vi as crianças sorrindo, como vi em outras escolas também, mas havia uma fluidez que estava no ar. Uma das coisas que me chamou logo a atenção foi vários trabalhos artísticos, com diferentes técnicas, que eu não conhecia, e que não eram comuns nas escolas por onde eu havia passado. Aquilo me chamou muita atenção e me capturou pela imagem. Aí eu comecei a frequentar o curso e eu fiquei, assim... Louco! Algo em mim dizia: “Cara, o seu lugar é aqui”. (REIS, 2013).

A nossa amizade permaneceu, estreitou-se e aprofundou-se nesses seis ou sete anos desde que saímos do CEN. Logo que fui aprovada na seleção para o Mestrado, avisei-lhe - como também fiz com os demais - que recorreria a ele(s) para pensar e escrever sobre a escola. Desde a aprovação no Mestrado, vez por outra, vinha lembrando-lhes esse compromisso, porém eu mesma não havia proposto claramente nenhum encontro com nenhum deles. Os encontros demoraram um pouco a acontecer, por impedimentos mútuos. Até que um dia, por fim, liguei para Ângelo e marcamos dia, hora e lugar.

Ângelo veio à minha casa, à noite, ciente do meu propósito de gravar a nossa conversa sobre a sua vida no CEN, para futura transcrição, como eu já havia antecipado a ele. Marcamos em minha casa, porque ele não sabia exatamente a que horas estaria em casa, já que precisaria buscar a filha no curso preparatório para o vestibular, que terminava tarde. Ele chegou por volta das 22 horas, alegre, animado e amoroso como sempre. Logo que chegou, antes da gravação da conversa, trocávamos ideias sobre estudos e carreiras pretendidas pelos nossos filhos, quando a conversa se encaminhou para o tema da escolha profissional. Aproveitei e perguntei-lhe sobre como se dera a sua escolha, e comecei a gravar.

Mas então, como eu estava te falando, eu achei durante muitos anos que eu ia ser militar. Quando a ficha caiu que eu não seria, eu fui estudar em um colégio civil em vez do Colégio Militar, e achei aquilo tudo muito doido, eu achava aquilo estranhíssimo, porque no Colégio Militar a gente não podia levantar e sair da sala a hora que quisesse, tinha que pedir permissão e se ela não fosse dada a gente não saía mesmo: era tudo com regra e um sistema muito disciplinar e punitivo: prêmio-castigo, recompensa-castigo. Aí eu vim para o Pio XI, [...] ao mesmo tempo em que tinha liberdade eu achei estranhíssimo, porque eu tinha anos naquele outro sistema. No desespero, fui fazer a tal da Orientação Vocacional. E da época eu me lembro bem que eu não queria trabalhar com terno, não queria trabalhar em lugar fechado; tinha que ser lugar aberto, mas eu não fazia ideia do quê. [...] Aí saiu Educação Física, saíram coisas em lugares abertos, e eu todo indefinido. No último dia pra fazer inscrição, na época era vestibular unificado, sentei com meu pai, desesperado, e meu pai tentando me ajudar. E chegamos a seguinte conclusão: “Ângelo...”, porque eu tenho um irmão mais velho que já estava no 1º período da faculdade de Educação Física na Castelo Branco. E ele voltava da faculdade com um sorriso de orelha a orelha, feliz da vida, amando a faculdade... “Poxa, esse negócio deve ser bom!” Como eu curtia esporte e tinha algum envolvimento, pequeno, mas tinha, eu pensei: “Vou fazer Educação Física e se depois eu achar que é outra coisa, eu sigo e faço outra escolha”. E fui pra a faculdade de Educação Física, e fui fazer Gama Filho, uma faculdade boa, à época considerada ainda, com uma vertente pedagógica interessante e tudo mais. E você imagina, Ana, que em três anos e meio eu estava formado em professor. Se eu queria ser professor? Nunca tinha pensado nisso. Eu descobri. (REIS, 2013).

Essa primeira fala sobre si sugere alguém que sabe o que **não** queria, que admite não saber e pede ajuda, que revela ser importante ser feliz naquilo que escolha fazer e que descobriu a sua profissão: ser professor.

4.2.2 Dinorá Machado Melo



A primeira vez que vi Dinorá, acho que nem se lembra, foi numa reunião sobre um aluno que ela havia aprovado para cursar a 1ª série, do qual eu era professora. Foi em 1987, meu segundo ano na escola. O aluno aparentemente tinha inúmeras dificuldades e eu, na minha ignorância e prepotência típicas de alguns iniciantes, questionava a decisão tomada por ela junto à minha coordenadora na época. A coordenação marcou, então, um encontro entre nós duas para conversarmos a respeito. De mais, não me lembro. Sei que o aluno foi aprovado para o segundo ano. A aposta feita por ela deu certo. Sábia Dinorá... Aprendi muito com ela ao longo de toda a vida.

Dinorá veio de Pernambuco, onde trabalhou em uma escola de ponta em Recife, da qual ela não lembra o nome, morou no Rio e depois se mudou para Niterói. Com duas filhas, acabou começando a trabalhar na escola em que havia matriculado com desconto a primeira e que acabou dando-lhe bolsa integral para a segunda. Ofereceu-se, então, para ir a essa escola em alguns dias da semana para ajudar, já que a direção estava sendo tão gentil com ela. Retomando o trabalho como professora, interessou-se por lecionar no CEN. Dinorá já havia recebido informações sobre a escola.

Era meu interesse ir pro Centro, porque eu já tinha ouvido falar assim... Maravilhas, por conta da questão artística, de Artes. A professora de Artes da escola da minha filha no Rio achava que era uma escola-modelo em relação a isso. E eu queria uma escola que fosse mais aberta mesmo e voltada mais pra essas questões, e não ser uma escola de ensinar pra ela um monte de coisas. Aí, eu fiz um curso no Centro, que era um curso de seleção de professores. [...] Lá no curso, eu comecei a ouvir coisas que eu não ouvia, sobre trabalho diversificado, centro de interesses... Mais uma vez Piaget veio à tona; Freinet muito, e eu conhecia pouco. E essas coisas iam me deixando inquieta, porque eu não conhecia direito... Aí no curso, eu fiz uma entrevista e me chamaram para trabalhar lá. (MELO, 2013).

Dinorá conjuga duas qualidades aparentemente opostas: força e delicadeza. É uma guerreira aguerrida nas lutas a que se proponha a enfrentar. E a que luta se furtou? Não me lembro... Foi nossa porta-voz, nossa consciência, nossa companheira; aquela que, como brincávamos, queríamos ser quando crescêssemos. Ao lado dessa lutadora destemida vive uma doce menina, de levezas e sutilezas, de flores e borboletas, de poesias e encantamentos.

Nunca chegou a mim nenhuma sanção por eu estar atuando enquanto sindicalista ali dentro. Também nunca misturei... Fazer diferente na sala por causa de lutas sindicais; ao contrário, eu me posicionava em dar o melhor de mim, pra que minha voz fosse muito respeitada, porque enquanto professor não deixaria nada a desejar, então eu tentei sempre... Até por uma questão ética mesmo, de compromisso pessoal meu; [...] Não sei de onde vinha tanto encantamento, né? Cada descoberta que a gente fazia, cada coisa nova que a gente levava era um encantamento. A alegria e o prazer eram muito presentes, eu acho que quem entrasse ali via na nossa cara. (MELO, 2013).

Alguns meses depois da conversa com Ângelo, vindo do trabalho à noite, encontrei-me com a professora Dinorá Machado Melo, pernambucana de Recife, professora formada pelo Curso Normal, que trabalhou no CEN de 1981 a 2006, exercendo várias funções: professora regente de classes de Alfabetização e de Jardim; professora plantonista de classes de Alfabetização e Jardim; coordenadora pedagógica da Educação Infantil; supervisora pedagógica do CEN e coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a conversa sobre a escola como parte da minha pesquisa, Dinorá me esperava com um lanche farto, variado e delicioso: café, leite, chá, refrigerante, refrescos, suco de graviola... Pães, biscoitos, bolo, queijos, manteiga, geleia... Açúcar ou adoçante? O aconchego de uma amiga.

Lanchamos; melhor, lanchei e fomos para a varanda de seu apartamento, onde teríamos mais privacidade e silêncio. Expliquei-lhe que não seria uma entrevista, mas uma conversa sobre ela e o CEN. E Dinorá interveio: “Lembrando, né?” Então começou...

Pois é... Eu me formei pelo Instituto de Educação de Pernambuco e lembro que eu fui trabalhar numa escola que era uma escola-modelo, era uma escola privada. Uma orientadora educacional me convidou pra ir pra trabalhar numa escola-modelo em Recife, privada, e eu fui sem problema, porque eu realmente não sabia de nada. Eu via mais a Educação Infantil, onde eu fui trabalhar, e era uma grande brincadeira pra mim. Era uma escola de ponta em Recife, mas não me lembro de grandes discussões sobre a minha prática lá não; a gente dava aula e tinha um momento de reunião conjunta... Mas não me lembro; e não me lembro de nada no curso de formação que eu pudesse resgatar e botar aquilo na prática, mas eu lembro que adorava o curso Normal, fiz, mas não me lembro. Depois que eu mudei de Recife, eu vim trabalhar numa escolinha aqui em Niterói, porque eu estava procurando escola para a minha filha, a mais velha. A gente estava vindo do Rio, morar aqui, e me indicaram o Centro Educacional, mas lá só tinha da Alfabetização em diante, e ela tinha quatro anos. [...] Era uma escola que não tinha nenhuma linha, assim específica, mas o que

mais me encantava era que os professores é que davam reunião de pais, e isso eu nunca tinha visto em lugar nenhum, e falavam sobre as unidades de trabalho... E isso me encantava um pouco na escola. Logo depois ela [a diretora] me convidou, ela soube que eu era professora... Na verdade, eu fui por imposição, porque a Joana, a mais nova, eu não coloquei, porque eu só tinha grana pra colocar uma. A Joana estava com dois anos e meio, e eu me prontifiquei a auxiliar lá, porque a Joana criava uma “quizumba” tão grande pra ficar, que a mulher ficou com pena de mim. Eu, nordestina, magra, feito um caniço, com aquelas duas crianças (risos), o marido naquela situação, que tinha saído daquela situação triste que você conhece... Aí ela deixou a Joana ficar. E eu, meio chateada, porque a Joana estava conseguindo isso de graça, ela já tinha me dado um abatimento na mais velha... E me prontifiquei a ir pelo menos duas vezes por semana. E nisso, eu fui pra dar um auxílio lá, ela gostou do meu jeito e me convidou pra trabalhar lá. (MELO, 2013).

A fala de Dinorá sugere o início da vida profissional de uma professora que aparentemente “realmente não sabia de nada.” Todavia, seu percurso caracteriza-se por discursos e práticas que revelam uma profissional engajada nas lutas políticas pela educação e com um profundo compromisso com os ideais de liberdade, justiça e democracia. A professora Dinorá Melo é graduada em Psicologia e Artes, pós-graduada pela UFF em “Alfabetização de classes populares”, mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e autora do livro “Professora, é pra ler ou entender?: um estudo sobre a leitura de futuros professores.” (MELO, 2003). Além disso, a professora participou ativamente e compôs os quadros da Associação dos Docentes do CEN (ADCEN) e do Sindicato dos Professores de Niterói e São Gonçalo (SINPRO).

4.2.3 Marta de Gregório Oliveira



A terceira colega com quem me encontrei foi a professora Marta de Gregório Oliveira, conhecida como Marta Gregório. O encontro com ela foi o mais difícil de ser marcado, porque nossas disponibilidades de horários quase não coincidiam. A professora Marta Gregório é psicóloga e foi em seu consultório, vindo do trabalho à noite, que fui encontrá-la.

Como os outros colegas com quem já havia estado, ela também já sabia do que se tratava a nossa conversa.

Em suas primeiras palavras percebemos os ecos do desejo e da determinação que a meu ver são marcas de sua identidade, de sua trajetória e do seu fazer. A busca pela criação, pelo belo, e pela autenticidade aliada a uma profunda crença na capacidade de transformação do ser humano revelam uma pessoa e uma profissional sensível ao outro, responsável e compromissada com a construção de saberes e fazeres, seus e dos colegas.

Eu entrei no Centro Educacional com 23 pra 24 anos, passei por entrevistas e tudo... E comecei querendo aprender. Eu lembro que na minha primeira entrevista com a coordenadora, eu sabia que eu não tinha muita experiência pra entrar no Centro Educacional, embora fosse uma escola nova. [...] E eu disse pra coordenadora que eu queria muito aprender a filosofia da escola, porque era uma escola que eu admirava... Eu não estudei nessa escola, fiz a formação no Instituto de Educação, embora Dona Myrthes... Ela desse muito valor aos professores que tinham concluído o Normal no Instituto de Educação [Ismael Coutinho]; e eu sempre estudei muito, sempre gostei muito de estudar, e quis fazer o meu Normal no Instituto de Educação. Eu fui e disse pra ela [coordenadora] que queria muito aprender aquela filosofia, porque eu tinha ouvido falar e não conhecia, e me propus a estudar. (GREGÓRIO, 2013)

Marta trabalhou no CEN de 1981 a 2005. Começou seu percurso na escola como plantonista, atividade já explicada anteriormente neste capítulo, e três meses depois foi chamada para ser regente de uma turma de tempo integral. Em 1983, convidada pela coordenadora pedagógica da Educação Infantil, iniciou um trabalho que a princípio assemelhava-se ao que é realizado em salas de leitura. Esta professora também era responsável pelo setor de Multimeios. A sala ou setor de Multimeios na maior parte das escolas, quando este setor existe, é responsável pela guarda e empréstimo de jogos e outros recursos facilitadores do processo de aprendizagem. Todavia, rapidamente a professora Marta desincumbiu-se dessa parte burocrática da tarefa. Mesmo mantendo o nome Multimeios, ela criou e desenvolveu um trabalho importante e original.

Eu tinha uma turma e fazia trabalhos de relaxamento e comecei a estudar muito sobre isso, sobre tempo de concentração, atenção; sempre me envolvi muito com teatro com minha turma, com trabalho lúdico, sempre procurando a ludicidade no meu trabalho... Eu fiz quatro anos de uma escola, que era o famoso Aurelino Leal, e que na minha época - eu aprendia de manhã com professoras maravilhosas - de tarde nós fazíamos várias atividades de Artes... Era como se fosse o Centro Educacional, então eu trazia isso... (GREGÓRIO, 2013).

O CEN possibilitou a Marta voar. Criativa e estudiosa, preocupada com a formação da criança para além de sua condição de aluno, sempre foi muito questionadora a respeito das

ações e práticas que compunham o seu e o nosso fazer.

Eu lembro que dona Myrthes falava que não era para se preocupar só com o cabedal de conhecimento (ela gostava muito dessa expressão), mas desenvolver esse ser pensante em todas as áreas: afetiva, social, cognitiva e psicomotora. [...] A minha cabeça estava sempre fervendo de ideias. Esse foi o meu trabalho, o trabalho de não só desenvolver essas áreas, mas o ser pessoa na sua totalidade, com regras, com limites, porque quando você respeita, eles também respeitam. (GREGÓRIO, 2013).

Frequentemente, perguntava-se, perguntava-nos: “Qual o objetivo?...”. Com esse questionamento, levava-nos a refletir sobre o que estava por trás de determinada escolha, o que queríamos com ela, aonde queríamos chegar. Convocava-se, convocava-nos a buscar um fazer consciente e responsável.

4.2.4 Marcia da Silva Oliveira



Alguns meses se passaram entre o encontro com os três primeiros colegas e as duas seguintes. A primeira visita à Marcia, que combinamos pelo telefone, foi adiada estando eu já na casa dela. Havia passado em um mercado próximo ao seu prédio, comprado chá e biscoitos para um lanche, quando no caminho a pé, resolvi ligar para Marta Gregório. Ela então me disse que seu filho, que morava em outro estado, não estava bem. Ele se encaminhava para Niterói para fazer uma cirurgia de urgência. Fui ao apartamento de Marcia, que fazia um café para nós duas, expliquei-lhe a situação, deixei lá as compras e fui pegar Marta para irmos ao aeroporto buscar seu filho. Nosso encontro ficou remarcado para uma semana depois.

No novo dia combinado, assim que cheguei – mesa de lanche posta com capricho –, sentamos no sofá da sala e lembrei-lhe a intenção do nosso encontro: conversar sobre o CEN, sobre o significado do CEN na sua formação... Disse-lhe que havia preferido uma conversa

em vez de entrevista, ou outro recurso mais fechado, porque sempre que o grupo da escola se encontrava, eu sentia que as conversas fluíam com muita riqueza e espontaneidade e era com essas narrativas que eu queria trabalhar. Marcia interrompeu-me, dizendo: “quando a gente se encontra, é exatamente isso que eu vejo. Sempre que a gente se encontra - o grupo do Centro - , a gente começa a falar, a lembrar daquela energia boa dos trabalhos. Isso era muito bom”. (OLIVEIRA, 2013).

A respeito da conversa e de seus objetivos, Marcia prossegue:

Desde quando você falou nisso [na conversa sobre o CEN], eu venho revirando a minha memória. Revirando mesmo. Aí eu fico lembrando de tudo o que a gente viveu ali dentro do Centro, das coisas que nós aprendemos. E de quando o Paulo Freire morreu, quando saiu uma reportagem do Frei Beto - e eu tenho guardado até hoje esse texto do jornal, que eu achei até que isso serviria para o futuro. Aí o Frei Beto diz, falando da pedagogia do Paulo Freire, que antigamente a gente aprendia como? “Vovô viu a uva”. E o Paulo Freire ensinou você a olhar os cachos, a ver a uva, a ver o que é que você produz da uva. E aí eu comecei a lembrar desse texto no nosso mundo do Centro, que era aquilo que a gente fazia. Você não dava as coisas prontas. Você fazia com que as crianças fossem descobrindo. E na vida nossa, profissional, eu acho que o Centro foi essa escola para a gente. Essa escola do Paulo Freire. A coordenação, vamos dizer assim, as coordenações que nós tínhamos, ela não dava nada pronto para a gente, então ela fazia com que nós enxergássemos a vida de outra forma. E eu acho que o Centro foi essa escola para a gente. Não só para mim, mas eu acredito que para todas nós. (OLIVEIRA, 2013).

Marcia é formada pelo Curso Normal no Instituto de Educação. Trabalhou em algumas escolas pequenas e depois de se casar, quando estava sem trabalhar, fez, entre outros, vários cursos de formação em sua área. Marcia conheceu o CEN, quando estava à procura de uma escola para seu filho. Lá ela encontrou o que diz ter se tornado o seu sonho.

Quando eu fui para o Centro, eu fui como mãe de aluno, e aquilo ali se tornou o meu sonho. Quando eu entrei no Centro, que eu vi o que era feito ali dentro, eu fiquei encantada. Quando eu casei, eu não trabalhava, eu só fazia francês, ia para a Aliança Francesa, estudava... Eu não podia passar em uma livraria, cursinho de alfabetização, cursinho pré-escolar, que eu ia fazer. Então eu comecei a ver muitas coisas prontas. Quando eu fui para o Centro, a primeira coisa que eu fiz, como mãe, foi saber o que a escola ia oferecer para os meus filhos. Eu falei, é nisso que eu acredito. Eu e o pai. É nisso que nós acreditamos. (OLIVEIRA, 2013).

A escola escolhida para seu filho foi também a escola escolhida por ela para lecionar. Com maior conhecimento das concepções e filosofia da escola, “encantada” com o trabalho, resolveu tentar uma colocação.

Eu fiquei muito apaixonada pelo que a escola dava. E aí um dia eu falei: “eu vou tentar, já que eu estou procurando emprego, eu quero trabalhar aqui. Eu quero trabalhar nessa escola”. Eu fiquei sabendo pela Coordenadora Pedagógica na época,

que tinha que fazer um curso de seleção. Esse curso era oferecido todo final de ano. Parece que eram três meses. Aí eu fiz o curso, depois eu dei a aula prática e depois eu fui selecionada, fui chamada para trabalhar no Centro. E aí eu fiquei sabendo, a maioria ali, só entrava assim. (OLIVEIRA, 2013).

Marcia tornou-se uma professora com muita experiência, principalmente porque não se furtava aos desafios. O medo que pudesse sentir diante das mudanças que se apresentaram, tornavam-se oportunidades de aprendizado. Marcia gostava de aprender, sempre procurou cursos, pessoas e situações que pudessem enriquecê-la.

Glória [Marchesini, coordenadora da Educação Infantil à época] sempre dizia para mim que ela gostava do meu trabalho muito nesse sentido [sentido da mudança, dos desafios], porque a escola era uma escola inovadora - e eu gostava disso, de desafios -, então eu achava que assim que eu estava aprendendo. Porque tem professor ali que pegou uma turma e foi a vida inteira ali naquela sala, com aquele segmento, vamos dizer assim. Eu não. Eu gostava [de mudar], porque eu achava que assim que eu estava aprendendo.

E na minha cabeça já começava a fervilhar, borbulhava o que é que eu poderia trabalhar daqueles conteúdos que eu teria que trabalhar com meus alunos. (OLIVEIRA, 2013).

Marcia lecionou na Educação Infantil do CEN de 1982 a 1999, como professora de Jardim de Infância, Alfabetização e plantonista. Em 1999, foi convidada pela ex-coordenadora da Educação Infantil e à época diretora do CECAP, prof^a Glória Marchesini, para lá trabalhar, revendo e dinamizando os módulos e o curso de formação de professores do Projeto Crescer, de ensino à distância. Foi também presidente da ADCEN. Marcia Oliveira iniciou o Curso Normal na Escola Estadual Aurelino Leal e o concluiu no Colégio Batista, cursou Educação Artística na Faculdade do Centro Educacional de Niterói (FACEN) e é especialista em Literatura Infanto-Juvenil pela UFF.

4.2.5 Silvia Regina Pereira



O encontro com Silvia se deu na casa dela. Durante meses essa visita foi anunciada, marcada e desmarcada, por impedimentos meus e dela. Por fim, em uma agradável manhã, fui para a Região Oceânica, de Niterói, onde Silvia mora com seu marido e seus três filhos, duas moças e um rapaz.

Silvia me recebeu com o carinho e a informalidade de sempre. Sua casa, sua família sempre foram receptivas e acolhedoras. Muitas reuniões da escola foram feitas lá, regadas aos churrascos que Paulo, seu marido, nunca se furtou de alegremente nos preparar. Ao longo do tempo, nós, seus amigos da escola, pudemos acompanhar a obra “que não termina” de sua enorme casa, que durante anos esteve em construção. Dessa vez, estava quase tudo pronto! Fui percorrendo com ela os diversos espaços da casa e acompanhando seu relato sobre o que era ou teria sido cada um dos cômodos e no que eles haviam se transformado enfim. A casa estava ótima e Silvia, feliz por ver tantos sonhos e projetos enfim concretizados, literalmente!

Silvia fez o Curso Pedagógico no Colégio Pio XI e a graduação em Fonoaudiologia no Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR). Antes de entrar para o Centro, havia trabalhado em uma pequena escola de jardim e alfabetização, aqui chamada de Escolinha P. Todavia, muito antes, o Centro já lhe havia despertado o interesse...

Eu sempre tive vontade de trabalhar no Centro, porque minha irmã tinha estudado lá e tinha isso de ser uma escola diferente. Meu pai falava “Eu quero que um filho meu estude no Centro Educacional”. Pena que não fui eu (risos), porque era uma escola cara. (PEREIRA, 2013).

Silvia é uma mulher doce, simples e divertida, e uma profissional criativa, segura e competente. Ela tem uma capacidade de inventar jeitos e maneiras para o aluno aprender como eu nunca vi. Sempre muito lúdica e paciente, guarda uma sabedoria, que talvez seja própria de quem sofreu grandes perdas e que com elas aprendeu a dar valor às pessoas e à felicidade delas, sobre todas as coisas.

Eu entrei no Centro substituindo uma professora, era um ano de concurso, ela passou e eu entrei. Eu entrei porque eu tinha o método natural, conhecia o método natural, e lá no Centro até modifiquei essa aplicação do método natural porque quando eu trabalhava na outra escola era uma turma pequena, então tinha uma maneira de trabalhar; lá eram mais alunos, era outra maneira de trabalhar. Eu tinha que dar conta daquele todo, daquele grupo, fazendo as coisas que eu fazia lá na outra escola, mas tinha que ser mais eficaz. Então eu entrei por causa disso. E eu entrei crua, porque eu só tinha trabalhado nessa escolinha e fui para o Centro. (PEREIRA, 2013).

Um exemplo das singelezas e delicadezas de Silvia que guardo com especial ternura foi quando sua filha mais velha foi minha aluna na alfabetização. Lembro que pedi às crianças uma pesquisa sobre a origem do nome de cada uma, quem o havia escolhido e outras informações a respeito. Silvia não teve tempo nem maneira de ajudar a filha Luiza na pesquisa sobre o significado do nome dela, mas colocou lá: “Linda, maravilhosa, mais amada...” e outras deliciosas invenções.

Assim é Silvia: na falta, ela cria algo melhor. Resultado de quem talvez tenha aprendido a aprender, e não desperdiça, nem faz pouco das experiências que viveu. Como ela não cansava de dizer (e que acabou virando um bordão nosso, quando queríamos compartilhar alguma experiência de nossa formação bem inicial): “Lá na Escolinha P”... Então ela trazia uma história, um aprendizado. Na brincadeira, passamos a iniciar nossos relatos de experiências assim também.

4.3 O que dizem os sujeitos da experiência

Como já exposto, as conversas, as lembranças sobre ser docente no CEN quase sempre evocam em nós uma efervescência, uma alegria, um prazer e um orgulho muito grandes, talvez porque fossem esses alguns dos sentimentos que atravessavam a prática desse grupo. Por isso, falar sobre esse trabalho é quase sempre falar mais... Somos levados a lembranças, que levam a outras...

O encontro com esses sujeitos, a escuta das narrativas de suas experiências, que por tantas vezes se repetiram em nossas conversas, remeteram-me às considerações de Benjamin sobre Proust e sua obra. Por meio delas, Benjamin nos ensina que “*texto* significava, para os romanos, aquilo que se tece”. Diz-nos também “que Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu. [...] Pois o importante para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua lembrança, o trabalho de Penélope da reminiscência.” (BENJAMIN, 1987, p.37). A memória provoca “o surgimento não de “lembranças”, organizadas por uma temporalidade única e linear ordenando os acontecimentos, nem como um sentido único de verdade, e sim de “reminiscências” que rompem a sucessão cronológica dos fatos.” (MARTELLI, 2007, p.6). Portanto, rememorar, evocar aquilo que vivemos implica uma “textura” (BENJAMIN, 1987, p.37), uma tessitura, um ato de tecer reminiscências, ou de tecer aquilo que a memória reteve,

seja como lembrança viva ou vaga, seja como invenção, seja como esquecimento. Assim, portanto, se caracterizam as narrativas dos professores.

Sendo assim, escrever sobre reminiscências, sobre experiências e tentar compreendê-las, visando contribuir para pensarmos a educação, particularmente a formação de professores, é o esforço pretendido nesse subcapítulo, com a certeza de que o resultado será a produção de sentidos possíveis dentre tantos outros.

4.3.1 Movimentos instituintes, pensares e sentires

Em meu entendimento, são muitas as riquezas a serem trazidas à tona das narrativas dos professores com quem conversei. Todavia, quero iniciar por falas que revelam os sentimentos que permeiam as nossas conversas e que refletem a qualidade da relação entre esses profissionais e a escola.

Eu me sentia extremamente orgulhoso de fazer parte de uma escola que promovia encontros... Vinham delegações da França, de vários estados do Brasil e vários municípios daqui, para discutir Educação. (REIS, 2013).

Mas todos tínhamos, assim, primeiro um orgulho muito grande de estar naquela escola e um prazer muito grande de dar aula. Isso era uma coisa fundamental. Todo mundo ia pra sala de aula com muito, muito gás, porque era uma coisa muito prazerosa, por mais trabalhosa que fosse a turma. (MELO, 2013).

Quanto a gente gostava daquilo que a gente ensinava! Ensinava, entre aspas. Quer dizer, era a forma de você levar os seus alunos a descobrirem a vida, descobrirem o mundo. (OLIVEIRA, 2013).

Então era um trabalho magnífico, uma coisa assim que quando a gente fala, as pessoas podem não acreditar, só quem viveu... (GREGÓRIO, 2013).

Por que é que meu pai não me botou no Centro? (risos). [...] Poxa, eu tenho certeza de que no Centro eu teria sido muito mais feliz, entendeu? (PEREIRA, 2013).

Orgulho, prazer, animação, amor, alegria, admiração, desejo... Que papel teriam esses componentes na realização do trabalho docente, na formação profissional e na construção de nossa identidade?

Para tentar compreender os sentidos possíveis dessas falas, e das que se seguirão, recorro a Linhares (2010) e a sua discussão sobre formação docente e movimentos instituintes

na escola. Para começar, trago a concepção por ela dada de *movimentos instituintes*: “são aqueles que, em permanente criação e recriação, tensionam essa instituição [a escola], reconfigurando-a, com maior ou menor intensidade, em conjunção com as forças da sociedade e da própria vida” (LINHARES, 2010). E acrescenta: “mas, de maneira alguma, eles [os movimentos instituintes] estariam excluídos de processos avaliatórios que não podem prescindir de posições político-éticas, formadas por práticas contextualizadas, historicamente, com que nos inscrevemos na vida social, com nossos percursos autobiográficos” (LINHARES, 2010). Assim, logo na primeira leitura, evidencia-se a preocupação da autora em ressaltar a complexidade dos movimentos instituintes; a necessidade de buscar incessantemente compreendê-los, evitando julgamentos e avaliações apressadas e superficiais; a necessidade de avaliá-los a partir de referenciais ético políticos; a permanente interdependência e fluidez entre instituído e instituinte; e, por fim, que “somos todas/os fabricantes nesses e desses processos instituintes/instituídos, pois eles dependem do modo com que os percebemos, os desejamos, intensificando condições e possibilidades de seus caminhos de construção” (LINHARES, 2007, 2010).

As primeiras relações que estabeleço entre a discussão empreendida por Linhares e os possíveis sentidos das últimas falas que trouxe referem-se a algumas tensões presentes em minha pesquisa. Tensões que se expressam em questões como: o fato de o CEN não ser uma escola pública e pertencer a uma fundação de direito privado afastaria necessariamente o seu fazer de referenciais ético políticos? O fato de o CEN não ser uma escola pública e pertencer a uma fundação de direito privado reduziria, distorceria ou mesmo invalidaria o significado e as contribuições das experiências lá vividas? O fato de o CEN não ser uma escola pública e pertencer a uma fundação de direito privado tornariam ilegítimas discussões a respeito da educação e da educação pública?

Tais questões compuseram um pano de fundo incômodo e desconfortável durante parte desse trabalho, até porque durante esse tempo eu não tenha conseguido formulá-las com a clareza que me permitiria tentar compreender as razões desse “mal estar”. Acredito que esse desconforto – na falta de uma expressão mais clara - se refira ao fato de esses sentimentos ligarem-me a uma instituição de cunho privado, quando sempre defendi a escola pública, da qual hoje inclusive faço parte. Parecia-me um afeto indevido, uma discussão deslocada, querer trazer contribuições para a escola pública a partir da discussão de experiências em uma escola privada. Contraditório em e por princípio

Todavia, Linhares, e também Bloch, me ajudaram a trazer o que era fundo para a condição de figura, e com isso a compreender melhor a complexidade de suas discussões, a

partir de uma experiência pessoal. Bloch nos ensina a entender o conhecimento histórico, construído pela reflexão e pela crítica, não para julgar, mas para compreender. Linhares nos fala da necessidade não de julgarmos, mas de compreendermos a complexidade e a fluidez dos movimentos instituintes/instituídos, e a nós mesmos como fabricantes nos e dos seus processos.

Portanto, compreender as falas dos professores que trago nesta dissertação requer compreender o CEN a partir dessa perspectiva: o CEN era uma escola privada, portanto o acesso a ela era dado aos que pudessem pagá-la, ou aos que obtivessem bolsas de estudo. Essa primeira condição já coloca o CEN distante de, pelo menos, um referencial político-ético: o da inclusão. Então, como *amá-lo* mesmo assim? Porque, por outro lado, uma série de outras ações e práticas aproxima-o de outros importantes referenciais. Contraditório? Contraditório, porém instituinte, já que *movimentos instituintes* são

aqueles em que prevalecem tendências ético políticas que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas por construções permanentes de uma maior inclusão e amorização da vida, marcadas por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem. (LINHARES, 2010, p. 815).

Portanto, quando D. Myrthes e outros se referem ao CEN como sendo uma escola diferente, quando meus colegas revelam os sentimentos que nos ligam a ela e quando evidencio o afeto que perpassa a escrita dessa dissertação, ressalto que entendo essa diferença, sentimentos e afeto como não desvinculados das tendências ético políticas explicitadas por Linhares: inclusão, amorização, dignificação e autonomia humano-sociais e legitimação das alteridades, para ser sintética. A meu ver, essas tendências ou referenciais prevalecem – ou ao menos prevaleceram desde a sua fundação até o ano limite dessa pesquisa – como marcas identitárias dessa instituição. Tendências e prevalências que, como já disse, não excluem as contradições.

Talvez essa discussão faça sentido especialmente para mim e não a trouxe para me sentir autorizada a falar, mas para afirmar que é legítimo falar o que falo, sobre o que falo e de onde falo.

Aproveito para destacar a contribuição que o afeto pelo CEN trouxe para a realização dessa pesquisa, reafirmando a necessária atenção quanto ao que é senso crítico, para não cairmos na armadilha positivista de supor que as emoções possam necessariamente comprometer a compreensão e a pesquisa.

4.3.2 “Professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas, e isto já não é pouco”

É com essa afirmação que Nóvoa (2001) encerrou uma palestra a que assisti. Em minhas anotações sobre suas reflexões, registrei: “a profissão do professor não pode ser definida apenas por competências. Há uma dimensão de idealismo, de compromisso que deveriam estar inscritas na profissão de professor”. Relativamente a essas dimensões trazidas por Nóvoa, as narrativas dos professores indicam que, por um lado, elas muitas vezes antecedem à formação profissional; por outro, revelam também uma dinâmica interessante sobre como aprendiam uns com os outros.

Dinorá na sua fala sobre si revela suas “inquietações sobre o papel da educação” e o seu compromisso com a “construção de um país diferente”:

Eu tinha já, pela minha própria formação como cidadã, muitas inquietações sobre o papel da Educação na nossa sociedade, isso eu já trazia comigo; então esse querer saber mais, querer estar comprometida com a questão da educação e com a construção de um país diferente, eu já trazia comigo e encontrei no Centro, eu acho que, um espaço onde eu podia colocar essas inquietações e ter ganhos em termos de sedimentá-las teoricamente, e de como responder a essas inquietações, de como colocá-las na prática. Então o Centro me deu muito isso, por isso que eu digo: eu cresci não só como profissional, como pessoa, acho que não pode desmembrar as duas coisas, acho que não existe quem cresce como profissional e não cresce como pessoa; acho que as duas coisas caminham muito juntas. (MELO, 2013).

Ângelo em sua narrativa, por sua vez, mostra como a atuação da professora Dinorá Melo descortinou para ele outras possibilidades, outros compromissos inerentes à docência:

...e uma professora em especial me chamou atenção: a nossa amiga Dinorá Machado Melo. Porque aquela mulher magrinha, com sotaque nordestino, falava com uma firmeza, com uma veemência, com uma maleabilidade, tudo junto, e com uma propriedade, que ela me fez parar para prestar atenção. E eu me perguntava: “Quem é essa professora?” Eu nunca tinha visto uma professora falar assim de questões pedagógicas, mas com uma abordagem política no melhor sentido do termo, política porque havia discussão, havia questionamento, foi o que ficou pra mim. (REIS, 2013).

Embora, já demonstrasse consciência política, Dinorá ressalta a importância da busca pelo crescimento pessoal e profissional e a importância da possibilidade de compartilhar.

Ali, eu, realmente, acho que foi o espaço onde eu cresci como pessoa e como

profissional; como pessoa, Ana, porque eu já trazia muitas inquietações em termos de eu, como cidadã, como me posicionar perante esse universo que me cercava não só profissional, mas das relações pessoais também. Ali eu consegui ser uma profissional, sem abrir mão da minha luta pelo exercício da profissão da forma mais digna possível em termos de busca do salário, de direitos trabalhistas que a gente teria. Eu cresci muito em relação a isso, em relação mesmo às questões do envolvimento com as pessoas, do respeito aos colegas de trabalho, porque não era um trabalho solitário... Você estava sempre compartilhando, ninguém tinha vergonha de dizer: “Eu não sei isso, me explica.” E trabalhava em conjunto. (MELO, 2013).

A fala de Ângelo corrobora a de Dinorá e explicita o aprendizado com os colegas, fruto das diversas possibilidades de interação e compartilhamento, assim como revela o aspecto desafiador desses encontros.

A gente aprende vendo, observando, experimentando, e o Centro era um desafio pra mim, porque a gente lidava com um grupo muito grande, e havia várias reuniões... Além das de ordem pedagógica, havia uma coisa muito importante no Centro, que era... Como é que a gente chama?... A Associação de Professores... Era a ADCEN - sigla da Associação de Docentes do CEN – e ali era um espaço, um fórum privilegiado de discussão política e mesmo pedagógica em torno da questão educacional em Niterói e da escola em si. Então ver aqueles colegas, a forma como se colocavam, como interferiam, como questionavam e como ouviam... Os debates... Aquilo eu nunca vi em outro espaço... Não dessa forma... Uma escola que permite uma Associação de Docentes, isso é algo incomum... (REIS, 2013).

A professora Marta Gregório sintetiza de certa forma o que essa interação e compartilhamento produziram: consciência e resistência.

...realmente, era uma integração total, porque eram dadas possibilidades. E quando isso não era dado, o nosso grupo resistia, o nosso grupo resistia... (GREGÓRIO, 2013).

Resistência, não como sinônimo de inflexibilidade, mas fundada na consciência, no discernimento quanto aos referenciais éticos que a demandam. Em uma primeira associação, a palavra resistência reporta-me à França e ao nazismo, mas também a todas as lutas pela liberdade, pela justiça e pela dignidade humanas, principalmente às travadas no campo da educação em prol da escola pública, dos direitos da criança e do adolescente, da dignidade do exercício da profissão docente. Remetem-me também às redes de solidariedade e cooperação que tais lutas constroem. Tais ideias trazem-me a metáfora do nó criada por Hameline (2008), que se serve dos sentidos das palavras atar, desatar laços e nós, tecer redes e de tudo o que essas ações requerem e envolvem para fazer-nos pensar a respeito do que implicaria agir perante a luta que nos cabe. Todavia, os posicionamentos ético políticos que nos permitem não só reconhecer os nós, como também a necessidade de atá-los ou de desatá-los, que nos

impelem a praticar as ações necessárias para tal e, conseqüentemente, a tecer as desejadas redes, não são determinados pelo DNA, nem decorrem obrigatoriamente de qualquer processo formativo pessoal ou profissional. Como alcançá-los, como construí-los?

[...] a psicanálise preconiza para a educação [...] o respeito pelo que é de ordem inconsciente, pela subjetividade, pela singularidade e pela relação transferencial. E vai além... convoca o mestre para além do compromisso com a sua formação. Requer deste a responsabilidade pelo ato de ensinar e educar. Essa responsabilidade significa responsabilizar-se pelo outro, o aluno, implicando-se no ato educativo. (PALHARES, 2006).

“Responsabilizar-se pelo outro” e “implicar-se no ato educativo”: convocação, compromisso, ética? Tudo isso. Importante sublinhar, todavia, que no campo da formação de professores somos todos alunos e mestres, portanto, temos responsabilidade também para com nossos pares. Não mais uma relação hierárquica, rígida, mas uma relação que se caracteriza por certa assimetria fluida: aluno-mestre, mestre-aluno, aluno-aluno, mestre-mestre. Já que o poder se exerce em rede, como nos diz Foucault (1979), que façamos redes mais solidárias, polifônicas cuja paixão – no sentido de afeto - possa nos permitir a inteligência das coisas. E não é sobre isso que fala Linhares na definição de “movimentos instituintes”? Includência e amorização?

4.3.3 Ser docente: uma identidade que se constrói?

Para essa discussão, trago novamente a preocupação com as tendências ético políticas de que fala Linhares, quando se refere a movimentos instituintes na escola, que sintetizei como sendo: includência, amorização, dignificação e autonomia humano-sociais e legitimação das alteridades. O que seria importante que um professor desenvolvesse em sua formação? Nas narrativas dos professores, encontro diversas passagens em que eles apontam para aspectos relacionados à construção de suas identidades profissionais que, em minha percepção, contribuiriam para compreender dilemas e desafios que atravessam o campo da formação de professores. Esses professores falam sobre características que já possuíam, das que desenvolveram, das que descobriram ser importantes, do papel do inesperado, das descobertas, das angústias, das lutas e da importância dos pares na construção de suas concepções, de seus ideais e de suas identidades.

Começaremos pela narrativa de Ângelo e de Dinorá:

Na faculdade eu tinha Filosofia, Português Instrumental, Inglês... Sei lá, umas coisas que eu não entendia nada. Eu nem questionava muito... “Ah! Deve ser importante, vou fazer”. No segundo período, começam as disciplinas mais ligadas à área do esporte, e a minha visão de Educação Física era pequena e estava muito centrada nisso. (REIS, 2013).

Eu me formei pelo Instituto de Educação de Pernambuco e lembro que eu fui trabalhar numa escola que era uma escola-modelo, era uma escola privada. Uma orientadora educacional me convidou pra ir pra trabalhar numa escola-modelo em Recife, privada, e eu fui sem problema, porque eu realmente não sabia de nada. (MELO, 2013).

As falas de Ângelo e de Dinorá revelam que no início de suas formações - graduação em Educação Física e Curso Normal, respectivamente - eles ainda não conseguiam perceber com muita clareza o valor e o peso de certos conhecimentos, que não conseguiam colocar em perspectiva os caminhos de sua formação, e que suas escolhas eram feitas sem muitos questionamentos ou consciência de seus significados ou consequências.

Por outro lado, revelam que o impacto da entrada no mercado de trabalho e o contato com novos saberes e fazeres, teorias e práticas foram direcionando os rumos de suas formações, bem como lhes possibilitando descobrir sentido e prazer (ou vice-versa) na profissão que escolheram. Descrevem também o movimento em busca dos *saberes da experiência*, enquanto crianças e alunos - fosse para positivá-los, fosse para negá-los -, como maneira de formar-se para o fazer docente que os convocava.

Ângelo fala a respeito de suas experiências. Primeiro, o inesperado e a insegurança:

...porém, quando eu começo o terceiro período da faculdade, eu recebo um convite para trabalhar como estagiário de uma professora que estava grávida aqui no colégio Pio XI. E eu com muito medo, recusei: “Não - só que meu pai era o diretor, foi ele quem me convidou -, eu nunca estudei Didática; eu não tenho estrutura...”, era tanto “não” que eu acabei, no final das contas, racionalmente, depois que passou o impacto, pensando: “Se eu estou recebendo um convite, uma oportunidade como essa é porque eu tenho alguma possibilidade”. (REIS, 2013).

Depois, a aposta em si mesmo, seguida do primeiro grande desafio e da busca pelos saberes da experiência:

E eu resolvi acreditar nisso, ia receber pagamento, ia ter a minha carteira assinada como auxiliar de Educação... Eu estava começando a minha vida profissional, e fui. Só que um mês e meio depois, a grávida foi-se embora com seu neném, e eu estava com turmas de Alfabetização e a antiga quarta série, imensas, tendo que dar conta daquilo com um monte de “não sei”. Resolvi apostar naquilo que eu sabia, que eu tinha: registro corporal. Eu fui moleque, brinquei, era solto, e o bom senso foi

falando alto... A questão do respeito nas relações com as crianças, no papo... Eu fui exercitando isso intuitivamente e por imitação também do que eu via. (REIS, 2013).

Por fim, a descoberta do prazer e do envolvimento, surgindo como instigadores na busca pelo entendimento, pela compreensão do seu papel.

Enfim, eu depois descubro na faculdade (no 4º período começa um estágio - porque tinham três estágios obrigatórios), eu fui descobrindo, eu fui percebendo que eu tinha prazer e envolvimento com aquilo [o fazer docente], que eu queria entender o que era aquilo. Rapidamente me formei e uma série de oportunidades foi surgindo no campo da Educação Especial, trabalhei na APAE [Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais] e na [Fundação] Pestalozzi, trabalhei em clínicas especializadas... (REIS, 2013).

Dinorá, por sua vez, lembra de seu prazer na realização do curso de formação e no início de sua carreira, mas não conseguiu estabelecer relações entre o exercício profissional daquela época com teorias, conhecimentos e saberes que o fundamentassem.

Eu via mais a Educação Infantil, onde eu fui trabalhar, e era uma grande brincadeira pra mim. Era uma escola de ponta em Recife, mas não me lembro de grandes discussões sobre a minha prática lá não; a gente dava aula e tinha um momento de reunião conjunta... Mas não me lembro; e não me lembro de nada no curso de formação que eu pudesse resgatar e botar aquilo na prática, mas eu lembro que adorava o curso Normal, fiz, mas não me lembro. (MELO, 2013).

Foi a partir do contato, mesmo indireto, com a universidade, suas pesquisas e seus saberes, que Dinorá percebeu seu interesse despertado para a ampliação de seus conhecimentos e para o diálogo de sua prática com a teoria.

E como ela [a diretora da escola em que Dinorá trabalhava] estava fazendo mestrado, de vez em quando ela falava algumas coisas de Piaget, de Freinet, e eu comecei a me interessar por esses autores e a tentar fazer alguma ponte com o que a gente estava fazendo. E aí eu ia nessas ondas das coisas que ela ouvia no mestrado, e ela encontrou em mim uma parceira para colocar na prática as coisas que ela estava vendo no mestrado. Pela primeira vez, eu comecei a ver esses espaços de discussão teórica. Logo depois teve um congresso piagetiano, ela perguntou se eu queria ir, e pagou pra eu ir. Foram dois professores de lá dessa escola. Aí eu ouvi falar mais profundamente sobre Piaget, Emilia Ferreiro... A Emília Ferreiro estava lá... E a Constance Kamii, de Matemática, também estava. (MELO, 2013).

Marta, por outro lado, já revelava convicções mais firmes acerca de sua escolha. Depois de formada, buscou o CEN para começar sua vida profissional, e diz:

Comecei querendo aprender. [...] Eu fui [para o CEN] e disse pra ela [coordenadora] que queria muito aprender aquela filosofia, porque eu tinha ouvido falar, mas não conhecia, e me propus a estudar. [...] Eu escolhi justamente essa escola - é uma

escola humanista, e eu escolhi a filosofia do Carl Rogers [como linha de trabalho na Psicologia] - justamente por ser humanista, porque eu acho que hoje em dia nós precisávamos ter este tipo de trabalho, não só preocupado com vestibular ou com... Porque isso vem, isso vem naturalmente... (GREGÓRIO, 2013)

Silvia também revela as angústias do início da vida profissional e o papel da escola no suporte a esse enfrentamento e no desafio de instituir novas práticas.

Eu entrei em 85. Eu me adaptei fácil, eu acho; quer dizer, o primeiro ano foi difícil. Eu lembro que eu vinha [pensando] no ônibus: “Meu Deus, o que é que eu vou fazer hoje?” Vinha de uma escola muito tradicional e eu não ia fazer isso lá. “O que é que eu vou fazer hoje? O que é que eu vou fazer hoje?” - eu pensava. Nem o planejamento da semana eu tinha, entendeu? “O que é que eu vou fazer hoje?” Mas eu acho que isso é amadurecimento também. Aí você tem as coordenações, você deixa de ter esse medo porque você passa a ver o que é, o que vai ser trabalhado. Mas eu sei que era uma escola maravilhosa. [...] E eu acho também que as pessoas eram modernas, elas queriam uma coisa diferente, sabe? O professor que quer ficar nessa linha tradicional não fica lá. Não fica. (PEREIRA, 2013)

Silvia traz uma palavra interessante para a discussão: *moderna*. Hoje ela é mais correntemente usada para adjetivar o que se refere à Idade Moderna e ao Modernismo, privilegiando um sentido mais preciso e restrito. Todavia, nos anos 1960, 1970 e 1980, o termo *moderno* foi usado em um sentido mais genérico, como gíria até, para designar desde um simples objeto a uma atitude, movimento ou ideia, que se caracterizasse por trazer alguma inovação. Podia-se ser moderno, supermoderno, ou moderninho, termo que embutia uma carga pejorativa enorme. Havia o relógio moderno, a roupa moderna, a matemática moderna, a educação moderna. Quando Silvia trouxe essa palavra em nossa conversa, trouxe com ela a força de seu significado que havia ficado deslocado no tempo. A palavra *moderna* embutia toda uma carga de ruptura, inovação e libertação. Era uma palavra em movimento. Era a essa ideia, a esse movimento de ruptura, de inovação e de libertação, em busca de uma “coisa diferente” que queríamos aderir.

Tratava-se da construção do futuro sobre novas bases. Ideal que, embora nem sempre soubéssemos precisar em que consistia exatamente, ou como faríamos para que ele acontecesse, mas muitos o buscavam, mesmo que intuitivamente. Aliás, “fazer acontecer” era uma urgência de muitos da geração que cresceu principalmente nos anos 1960 e 1970. Tanto que, em meio às palavras de ordem, os jovens cantam desde aquela época os versos daquele que se tornou o hino dos inúmeros movimentos em busca de liberdade, justiça, dignidade, entre outros: “Vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer.” (VANDRÉ, 1968).

Nóvoa (1999, p. 9) traz a seguinte reflexão sobre os sentidos que os ideais prospectivos daquela época, simbolizados por palavras como *moderna* e *futuro*, se revestiram na atualidade:

Eu sei que a reflexão prospectiva foi, num passado não muito distante, a manifestação de um pensamento utópico, de uma vontade de mudar as coisas da educação. Mas hoje trata-se, na maior parte dos casos, de um mero jogo nominalista, como se não houvesse outra mudança para além da alteração dos nomes. São exercícios “técnicos”, esvaziados de uma ideia de futuro inscrita numa relação ao tempo histórico e social. (NÓVOA, 1999, p. 9).

A respeito desse ideal de mudança que nos habitava, Marta traz sua experiência e reflexões sobre o que viveu como aluna e ao que aspirava como professora.

Nós fomos muito podados pela escola tradicional, embora ela tenha nos formado. Ela tem o seu valor. Mas eu acho que eu tinha um potencial muito grande, fazia jazz, fazia handball, fazia trabalhos manuais e adorava! Artes... Mas nós fomos muito podados, eu acho. Tudo era feio, tudo era isso e aquilo. Eu peguei um trabalho assim que, realmente, eu me dei totalmente, e não tenho coragem de ir para uma escola tradicional, ou de montar um trabalho desses onde têm que ser iguais, porque ninguém é igual a ninguém, cada um tem a sua individualidade, seu jeito de ser, cada um vem com a sua história. E eu acredito nisso... (GREGÓRIO, 2013).

Nóvoa (1999, p.10) também nos fala sobre a necessidade do respeito às histórias e individualidades dos alunos e aponta mais uma vez para a perversidade de políticas que, se fora da escola reclamam democracia e respeito, deixam a educação como campo onde o discurso e a ação dão

livre curso às práticas autoritárias do Estado, da sociedade civil ou do “mercado” [e insistem] no uso da autoridade, na exigência do esforço, na promoção do mérito e na seleção dos melhores”. A lógica da autoridade e da competição seriam, assim, os elementos-chave para uma educação dita “de qualidade”. [...] Os professores sabem que não é assim. E que a democracia começa no respeito pelas crianças e pelos seus percursos. E sabem que são eles que têm de defender a possibilidade destes percursos, por vezes contra as famílias ou contra as comunidades locais. (NÓVOA, 1999, p.10).

Nóvoa, ao dizer que “os professores sabem que não é assim” e que eles sabem que lhes cabe a defesa desses percursos, afirma uma condição ideal, mas que ainda não se efetiva de forma generalizada. Caso contrário, não afirmaria em seguida ser necessário

um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes. Os professores têm de redescobrir uma identidade coletiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens. (NÓVOA, 1999, p.10).

Estamos aqui aparentemente diante daquele tipo de questão cuja pergunta embute a resposta. Os alunos precisam que a sociedade os defenda da própria sociedade e seus mecanismos. Ainda, assim como é preciso respeito pelos percursos dos nossos alunos, é preciso respeito também pelos percursos dos professores. Ao final da graduação, por exemplo, embora habilitados ao exercício da profissão, todos estão ainda no início de sua formação profissional, no início da construção de suas identidades docentes. Alguns já conseguem definir seus posicionamentos ético políticos com mais tranquilidade, coerência e segurança; outros, nem tanto; e outros ainda, estão em busca de respostas para questões que ainda não conseguem formular com clareza.

Acredito que o aprendizado e a formação se dão por aproximações, por leituras e releituras de si, do outro e do mundo, por ressignificações dos saberes e das experiências. Penso que o vivido por esses professores, que aqui compartilham suas narrativas, seja comum a vários outros, que também desconhecem, por exemplo, a razão pela qual essa ou aquela disciplina consta das grades curriculares de seus cursos. Sim, sabemos que há uma história por trás dessas determinações, mas ela é apresentada ao aluno? Qual o sentido dos currículos dos cursos de formação de professores para o aluno? Falamos de conhecimento prévio do aluno, porém ele é levado em conta no desenrolar das disciplinas e dos cursos de formação? Levanto esses questionamentos, porque acredito, como nos diz Nóvoa, que:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado²². (NÓVOA, 1999, p 10-11).

As lógicas de formação, a meu ver, têm sido ditadas na maior das vezes pelo mercado. As políticas públicas ancoram-se na lógica de mercado – quando não em interesses escusos – para ditarem programas e práticas que atendam às demandas do capital, mesmo que seus discursos estejam impregnados de palavras-chave retiradas das propostas defendidas por aqueles que pensam, estudam, pesquisam e fazem propostas nesse campo. Nóvoa (2001), por meio de uma pergunta retórica, nos instiga a refletir sobre “o lugar dos professores: cúmplices ou reféns?”. Arriscaria a resposta: cúmplices e reféns. A perversidade dessa lógica, em que “o

²² Em Portugal o termo *reformado* equivale a *aposentado* no Brasil.

liberalismo e o autoritarismo surgem frequentemente associados, configurando políticas desgarradas e contraditórias” (NÓVOA, 1999, p.4), coloca-nos nessa condição: assumimos responsabilidades por discursos e práticas sobre os quais não tivemos – não importa exatamente por qual razão em especial – participação no processo de suas constituições. Somos cúmplices, muitas vezes desavisados, porque reféns, porém nem sempre impotentes, de políticas que

insistem nos sistemas de acreditação²³ (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo em que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais. (NÓVOA, 1999, p. 4-5).

Linhares fala-nos de includência e amorização, referenciais que se revelam que nas falas dos professores sobre aprenderem uns com os outros, sobre senso crítico, ética, resistência e luta. É importante ressaltar que essa luta, que consiste em processo complexo e difícil, em exercícios de olhar, pensar, refletir, sentir, compreender, mudar, exige deslocamentos, sofrimentos, compromissos e perseverança. Por isso, trata-se de uma luta que traz para o campo da formação de professores enorme responsabilidade, pois, como Nóvoa (1999) me ajuda a pensar, significa lidar não somente com reformas curriculares, acréscimo de disciplinas ou criação de novos cursos. Significa ampliar as perspectivas desse campo para além de uma concepção escolarizada de formação de professores; como, por exemplo, tornando “as abordagens (auto)biográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação” (NÓVOA, 1999, p. 11), dimensões fundamentais do processo de formação docente. Significa valorizar “a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência.” (NÓVOA, 1999, p. 11). E significa principalmente “integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a.” (NÓVOA, 1999, p.11).

O fato de Nóvoa e outros autores, que pensam a formação docente por essa perspectiva, referirem-se a essa proposta prospectivamente não significa que, mesmo em 1999 quando o artigo de Nóvoa aqui em questão foi publicado, e mesmo antes disso, não houvesse iniciativas no sentido da instituição de espaços formativos que contemplassem essas

²³ *Sistemas de acreditação* são sistemas de avaliação que dariam garantia da qualidade de uma instituição.

dimensões, e que elas não tenham sempre havido, mesmo que pontualmente. A experiência do Centro Educacional de Niterói é um desses casos.

4.3.4 A experiência do CEN: a construção de uma identidade coletiva

A criação da Fundação Brasileira de Educação e do Centro Educacional de Niterói, de acordo com a minha interpretação desse momento histórico e do que expressam seus documentos fundadores, o grupo de pessoas que a esses projetos se aliou, depoimentos e demais fontes documentais, tinha o caráter instituinte, definido por Linhares (2010). Buscava-se naquele espaço de educação integrar ações que favorecessem a formação global da pessoa e a formação do professor.

Para começar a falar da experiência do CEN, trago primeiramente um trecho da conversa com professora Nícia Pereira Muniz, que foi vice-diretora do CEN, sobre o movimento de criação da escola.

Ele [Armando Hildebrand] pensou no Centro. Era um homem muito inteligente, muito competente, entendia profundamente de educação, educação moderna - vamos chamar de moderna, naquela época - (risos de ambas). Ele pensou em fundar uma escola e, de repente, o grupo se formou. Ele convidou dona Myrthes para diretora. Ele me convidou porque eu já tinha feito um trabalho com ele [...] e convidou outros, os professores fundadores. [...] E outros foram sendo trazidos, nem sempre por ele, porque ele não conhecia muito o pessoal ligado a Niterói.

Durante o período preparatório, ele fazia reuniões conosco, discutia ideias, nos ouvia, pedia nossas ideias... Então foi um trabalho assim muito... Era coletivo, claro porque sob o comando dele, que era um profundo conhecedor de tudo, e aí o Centro nasceu. Foi aí. Com ideias novas, e eu sei que eram bem novas. Diferente de tudo o que se conhecia por aí, com pessoas dispostas a dar tudo por seu trabalho, foi muito bom. O colégio [era] em tempo integral, que também não tinha por aqui. Isso não era essencial, mas foi importante, porque pudemos dar atenção aos alunos em todos os seus aspectos... [...] Foi um começo muito sadio, muito bom, muito gostoso. Como me disse outro dia meu neurologista: "Dona Nícia, o Centro chegou arrebatando, né?!" E eu disse: "Ah, chegou mesmo!". Naquela época ele era aluno de uma outra escola de Niterói.

O Centro sempre ouviu cada seu componente, professor, orientadora pedagógica - mas que não tinha sala de aula - ou da área administrativa, ele sempre ouviu bem, discutiu, aceitava ideias boas e, podia até modificar algumas... enfim, compartilhava com seus elementos, eu acho que isso foi muito importante, uniu as pessoas, deu uma unidade também ao pensamento da escola. Foi muito bom. (MUNIZ, 2013).

No momento em que ouvi o relato de D. Nícia, pude perceber as profundas relações que existiam entre aquele momento fundador e, a meu ver, uma cultura que se produziu na escola, que se baseava em diretrizes filosóficas, em uma concepção de educação que

marcaram os saberes e fazeres de seus professores. Cultura que se tornou, como modo privilegiado de fazer pedagógico, uma de suas marcas identitárias. Naquele momento, reconheci nas expressões, nas entonações e no próprio conteúdo do que ia sendo lembrado por D. Nícia a mesma energia que ainda embala o nosso grupo de professores ao falar do trabalho no CEN. Quando ela começou a descrever as reuniões do período preparatório de criação da escola, conduzidas por meio do compartilhamento e da discussão de ideias, pensei: “Aí está a origem do, digamos, *modus operandi* do CEN.” Essa percepção decorre da minha própria experiência e do conteúdo das inúmeras conversas que tive com meus colegas ao longo de nosso convívio e que se expressam nas narrativas que trarei a seguir.

Sobre esse *modus operandi*, que muitas vezes se encontra na fala dos professores sob a denominação mais ampla de “filosofia da escola”, dizem eles:

Primeiro, o grupo fica se conhecendo muito, então isso fortalece muito você enquanto profissional - ter um grupo que está construindo junto com você, você não está sozinho; e segundo, um grupo que se gosta muito e um grupo que gosta muito do que está fazendo... Porque esses encontros te levavam... Toda vez que a gente tinha um encontro na quinta, a gente voltava na sexta, na segunda... com um gás imenso, cheia de ideias novas, toda balanceada. (MELO, 2013)

Outra coisa também é que era tudo muito dividido. Você, que era coordenadora, você não chegava assim impondo, [você chegava:] “Olha, gente, nós temos que mudar o horário. Temos que arrumar uma maneira de...” Então você trazia para o grupo. Eram muitas cabeças pensando, e juntava a prática da gente: “Isso não vai dar certo, porque tem isso.” Então tudo era muito colocado para o grupo, compartilhado e decidido coletivamente. Você [coordenação, direção] divide a responsabilidade também. Mesmo que você tenha que tomar uma decisão, você já ouviu muita gente. E isso também faz muito diferença. (PEREIRA, 2013).

Era um planejamento grandioso. Nós tínhamos hora de almoço, em que nós jogávamos às vezes vôlei, brincávamos; tinha os aniversariantes do mês e isso unia muito, depois parou um pouco. Nessa parte de coordenação, eu nunca me senti, assim, podada, se eu me sentisse podada me dava uma coisa, porque eu tinha que extravasar a minha criatividade e o meu trabalho, dentro dos objetivos e da filosofia da escola, com estudo, entendeu? Então todos os projetos, as festas, tinham uma aceitação muito grande, porque tinha um debate, uma conversa, uma abertura muito grande pra esse desenvolvimento; a abertura que nós dávamos aos alunos, nós tínhamos com o grupo; com uns menos, outros mais – coordenadores -, mas nós tínhamos. Porque... Como que eu que quero dar toda essa filosofia belíssima ao meu aluno, de respeito às suas características, à sua individualidade... se eu não tenho com uma coordenação, se eu não tenho com uma direção; se eu não posso me posicionar; se eu não posso discutir sobre um assunto, né? Porque nós somamos, ali não dava pra dividir, porque numa escola você tem somar um com o outro; e eu sentia que estava todo mundo somando, uns mais, outros menos, cada um no seu degrau... (GREGÓRIO, 2013).

Então você vê a riqueza do imaginário e as pontes que a gente ia fazendo. A liberdade. A liberdade como professor eu acho que é um ponto crucial. Ter a liberdade, se permitir, se arriscar e descobrir. É a mesma liberdade que a gente valoriza e respeita na criança. A gente também tem que ser respeitado nisso, porque, às vezes, em outros espaços por onde eu passei, essa educação que é toda formatada,

ela é pré-formada, ela já é previsível, não vai criar ninguém autônomo assim, efetivamente autônomo. Nós somos filhos desse tipo de escola, né, a gente... Eu não sei até que ponto a gente experimenta, ou experimentou, essa potência, essas potências que vão dentro da gente. E eu ficava pensando: “Meu Deus, eu queria ter estudado aqui no Centro Educacional”, porque uma escola que permite que nós usemos; que permite não fazer tudo igual, cada um no seu quadrado; isso, Ana, não tem preço, é um trabalho que é pra sempre, é pra sempre. (REIS, 2013).

O respeito pelos percursos dos professores, por suas ideias, saberes e fazeres, que refletem, entre outras práticas, um modo de se fazer escola, baseado na discussão, no compartilhamento e na construção coletiva, decorre de um entendimento de que não se pode dissociar saberes de fazeres. No CEN buscava-se isso; muitas vezes, sem muita clareza; muitas vezes, sem muito êxito. Todavia, os fracassos, as contradições, os erros eram compreendidos quase sempre como parte do processo, parte do aprendizado, parte da luta.

Eu percebi que era difícil conviver no Centro muitas vezes, não era tudo fácil, não era mesmo. Por uma questão de temperamento e de características pessoais, muitas vezes, eu me via desafiado, muito desafiado, internamente ou mesmo pelo conflito, pelos questionamentos que vinham. Ainda mais eu que vim de Colégio Militar, onde você não tem espaço de discussão. Então aquilo me marcou muito. Porque você é convocado a participar... E sempre é tempo de aprender. Confesso que alguma coisa, acho que ficou pra mim. Isso também se refletia na minha relação com o aluno, porque eu, particularmente, fui identificando que tinha muitas posturas autoritárias, em nome da Educação, mas autoritárias. Só que eu não enxergava exatamente isso. A gente vai vivendo aquilo e vai mudando, porque não quer ficar mal na fita com os outros, sabe que não dá pra ser tão rígido aqui ou ali, que certas posturas não combinam... (REIS, 2013).

Aí se colocar na posição de outro que nunca fez era um exercício que a gente tinha que fazer até pra entender o porquê da dificuldade. Então essa troca fazia parte do dia a dia da gente, então não existia problema em relação a isso; e quando existia, a gente quebrava o pau ali mesmo... Não me lembro, a não ser com pessoas talvez com temperamento mais exacerbado de haver algum tipo de conflito maior, mas no geral não havia maiores conflitos, apesar de tantas pessoas diferentes. (MELO, 2013).

É claro que nem sempre é tudo 100%, tudo lindo; às vezes um professor ficava chateado, mas ninguém deixava de compartilhar. E é claro que sempre um faz mais do que o outro; um absorve mais do que o outro, um aproveita mais do que o outro, mas o momento de compartilhar existia sim. E é claro que você vai também lidar com o egoísmo, porque ele faz parte do ser humano. E quando eu percebi que eu tinha que compartilhar, aquilo me fez ser um ser humano... Diferente. Eu descobri que aquilo me foi dado como uma mensagem: saber compartilhar. E a escola compartilhava o saber com todos os professores. Agora é claro que, às vezes, você tem colegas que, às vezes, não compartilham - isso é normal, isso é normal, eu não posso ser mentirosa, né? É normal, mas quem aproveitou, para quem soube, foi uma grande universidade, foi a universidade da vida para o verdadeiro educador. (GREGÓRIO, 2013).

O tempo vivido e o tempo lembrado. O tempo vivido já se foi, ficou para sempre inapreensível no passado. Sua possibilidade de existência se dá pelas reminiscências que o

transformam em tempo lembrado. O tempo lembrado é o real, porque é o que permanece, reatualizado, ressignificado. Percebo, assim, nas narrativas dos professores, a força das experiências, seu potencial transformador e o conseqüente aprendizado, os sentidos produzidos para aquilo que lhes atravessou, e principalmente a sabedoria delas decorrentes, traduzidas na aceitação do aparentemente negativo e do aparentemente positivo, ambos como possibilidades de formação. Assim, o CEN significa para esses professores um espaço formativo fundamental, como, acredito, deveria ser toda escola para o seu professor.

Eu sempre penso que o Centro Educacional abriu as portas para a minha vida, foi uma grande universidade para mim... Eu fiz universidade, mas o Centro Educacional foi uma grande universidade. **As pessoas** que aproveitaram, que souberam aproveitar, os cursos, os livros, ler... Então, eu fiz uma leitura daquela escola de que aquela era a minha oportunidade de aprender, de estar dentro daquela filosofia humanista que eu achava um espetáculo. E fui, né? (GREGÓRIO, 2013).

Eu acho que o Centro, para mim, particularmente, foi a minha melhor faculdade. Não foi a faculdade que eu fiz não. Eu acho que o que eu aprendi mesmo foi dentro do Centro Educacional.

Muitas coisas hoje na minha vida profissional, eu agradeço muito ao Centro. Muito mesmo. E eu acho que não sou só eu. Acho que **muitas colegas** sabem o quanto o Centro contribuiu para a **nossa** vida profissional e às vezes até mesmo pessoal. Porque **a gente** trabalhava com alegria. (OLIVEIRA, 2013).

Foi a minha faculdade. Com certeza. Eu tenho certeza que se eu tivesse feito uma faculdade [de Pedagogia] não tinha me acrescentado tanto. Porque ali **a gente** conjugava teoria e prática. E estava um passo à frente das faculdades. Eu me sinto privilegiada de ter trabalhado lá e ter aprendido tanta coisa que eu sei que uma pessoa que teve uma formação de escola tradicional, que vai chegar lá na universidade para ensinar aos que vão ser professores, vai ensinar desse jeito [tradicional]. Não vai ter essa abertura. A não ser um ou outro que realmente quer outra coisa, não quer o tradicional, busca outras coisas. Mas é pouca gente, eu acho. (PEREIRA, 2013).

Eu acho que o Centro Educacional favorecia uma aproximação, um mergulho em diferentes linguagens, que **a gente** procurava cuidar o máximo possível para que elas não ficassem estanques - o que era um grande desafio -, para não ficar cada um com a sua... “Eu só trabalho o corpo”, eu não estou lidando só com um corpo, é o indivíduo que se manifesta corporalmente; daí a necessidade de parceria, fiz muita parceria com Música, com Multimeios, com as próprias regentes, projetos, centros de interesses...

...sem dúvida no Centro eu encontrei muito espaço de diálogo e muita abertura. E esse investimento na formação, a gente pensa que é bobagem, mas a formação profissional é um problema na Educação desde sempre; sempre foi e continua sendo. Eu acho que haver o espaço na escola pra discutir a prática, ficar teorizando... Porque nesses cursos de formação, você ouve aquelas teorias e depois vem para a sua sala de aula e: “O que eu faço com isso? Como eu aprofundo isso?” Se você tem esse espaço para formação e essas coisas podem ser discutidas e você pode estar sempre revendo sua prática: “Eu vou fazer isso por causa disso”; ter pessoas que saibam mais que você, que te desestabilizem e te levem a buscar soluções... E o grupo caminhando junto, também querendo... Eu acho que a escola nesse ponto sempre foi uma escola muito generosa para com o profissional, muito generosa. Então eu devo muito ao Centro essa minha formação, sem dúvida nenhuma. (MELO, 2013).

A percepção dos professores sobre o significado do CEN em seus percursos formativos relaciona-se tanto à construção de suas identidades individuais, como à construção de uma identidade coletiva. Em muitos momentos, ao falar de si, o professor fala na primeira pessoa do plural. Essa sutil mudança na pessoa do discurso, para além de uma mudança na forma, revela que certos saberes e fazeres pertenciam ao coletivo. Nos trechos das narrativas a seguir, os professores falam sobre experiências que evidenciam essa identidade coletiva, porém não lhe delimitando um contorno preciso, ou um conjunto de critérios que a definam. Ao negarem certas práticas e afirmarem outras, trazem à tona algumas das marcas identitárias do que seria ser docente no CEN, que tentarei objetivar e expor.

E fui criando um trabalho, que não era só contar histórias ou contar histórias e aproveitamento, porque antigamente existia muito isso, né? Quando eu fiz Normal era assim, você contava a história e fazia um aproveitamento: “Pinte o personagem de que você mais gostou; desenhe o personagem, fale sobre o personagem; descreva o personagem”... Tudo aquilo que é muito tradicional; e eu comecei a ver que não era isso que eu queria. Então eu comecei a desabrochar, a minha criatividade veio assim... E eu tenho muito a agradecer [ao CEN], porque eu me tornei uma pessoa - já era - mas, supercriativa: uma coisa me levava a outra...

Eu aprendi muito com a escola, com as oportunidades de cursos, de estudos, de faculdade, de ler muito, com os incentivos que me levaram a pensar, a abstrair, a concluir; mas também com as crianças... Era um trabalho que eu não sabia se existia em outras escolas, e eu ali criei junto com eles um trabalho diferente, que não era só meu. E os professores que participavam comigo? Depois começou aquele trabalho de dar continuidade na sala, de aquele trabalho [realizado no Multimeios] gerar um centro de interesse, né? E não só com aquele produto bonitinho, lindinho, pintadinho pros pais, mas sim para aquela criança ser feliz - essa era a minha preocupação nesse trabalho. Eu levava trabalho pra casa e ficava até uma hora, duas horas fazendo, concluindo, pesquisando pro dia seguinte, se eu tinha que levar alguma coisa. Eu amava entrar numa livraria, eu adorava comprar livros, adorava saber de um livro novo e me envolver com esse trabalho que é muito lúdico. E através da história, eu fazia vários tipos de trabalho. E sempre fiquei muito voltada para o trabalho com o corpo, com a alma, com os movimentos, porque eu sabia que era uma porta de entrada pra todo um conhecimento, pro cognitivo. (GREGÓRIO, 2013).

Marta, ao contar sobre o que estava em jogo na criação do trabalho realizado na sala de Multimeios, fala de referenciais, como a expressão de sua criatividade, a curiosidade e a pesquisa, a busca pelo conhecimento, a reflexão teórica, a autonomia, o compartilhamento de saberes, a responsabilidade e o prazer na realização das atividades e o respeito pelos percursos dos alunos. Referenciais que permearam a construção da identidade do trabalho, e que também atravessaram a construção da identidade coletiva dos professores da Educação Infantil; são marcas dessa identidade coletiva.

Marcia, por sua vez, traz duas experiências; Começa relatando uma mais recente, quando já aposentada, que a remete a outra, vivida no CEN. Ambas reafirmam aspectos trazidos pela narrativa de Marta e apontam outros.

Não desfazendo das pessoas, mas quando eu me aposentei, [...] eu fui convidada para trabalhar em uma escolinha [...] do berçário à alfabetização. Quando você entra em uma escola dessas [...] com a sua bagagem do Centro Educacional, você se assusta. Eu lembro [que havia] a professora - eu acho que era colônia de férias - e eu estava “fazendo estágio” na colônia de férias para poder começar a trabalhar. Eu, aposentada, fazendo estágio. Aí a professora saiu na hora do almoço dela, [...] e me deixou com a turma, tomando conta da turma. Mas, todos os materiais que estavam ali estavam guardados, não eram para as crianças ficarem usando como a gente acha que tem que usar. Aquilo me deu uma inquietação, eu falei: “Não!”. Peguei a massinha, botei na mesa, peguei lápis de cera, deixei as crianças... Quando a professora retornou e viu as crianças usando aqueles materiais todos ali: “Mas não é assim que faz!” Aí eu perguntei para ela: “Não é assim como?” [A professora:] “Não pode tirar tudo de uma vez, botar um monte de coisas na mesa”. Aí eu não aguentei. Eu peguei e falei: “Não.” Fui lá na direção e falei: “Não dá para ficar”. Então eu conversei com a direção sobre como era o meu trabalho. Eu falei para ela: “Eu vou fazer estágio em uma coisa que eu já estou aposentada?”. Aí eu comecei tentar mostrar para ela que as crianças têm que usar [os materiais] e como a gente fazia com as crianças. As crianças usavam o material livremente, pegavam e guardavam, porque você vai ensinando, educando, trabalhando aquela criança, dando responsabilidade, em uma brincadeira, para que eles ponham tudo no lugar, para que elas guardem. Não uma coisa imposta: “Guarda isso!”, “Faça isso” ou “Não mexa nisso!”. E as crianças vão mesmo.

Então, essas atividades lúdicas faziam com que as crianças fossem descobrindo... E nada pronto, né? Porque se você hoje [fala]: “Ah, porque eu tenho meu caderno de plano de aula todo bonitinho, todo arrumadinho”, eu já corro porque eu não consigo ver um caderno de plano de aula e seguir aquilo não.

Quando você tem uma visita, como eu tive uma vez uma menina do [Projeto] Crescer, de Educação à Distância, que foi fazer estágio lá, [...] – Cássia, até hoje eu lembro o nome da menina - no Jardim, na Educação Infantil... A Cássia ficou sentada. [...] Eu não esqueço aquele dia. A estagiária sentada, eu na rodinha com as crianças conversando sobre o dia. Aí eu fui perguntando para as crianças: “O que é que tem de diferente na nossa sala?” As crianças: “Tem uma moça”. Eu fui e escrevi: “Tem uma moça”. Aí eles foram escrevendo “moça” e “Cássia”. Aí mostrei para eles, a gente foi descobrindo as diferenças da palavra moça, com “ç”, e Cássia, com dois “s”. E aquilo foi rendendo, foi rendendo, foi rendendo. Aí perguntei: “O que é que ela veio fazer aqui?” As crianças foram imaginando, veio fazer isso, veio fazer aquilo. Eu fui escrevendo no quadro. No final da aula ela falou que ela tinha ficado apaixonada, que ela nunca podia imaginar que ela pudesse ser o conteúdo de uma aula. “Eu nunca podia imaginar que eu fosse ser a aula!”. E agora, imagina se eu tenho aquela coisa pronta para dar para os meus alunos? (OLIVEIRA, 2013).

A primeira experiência de Marcia exemplifica a coerência necessária ao professor no exercício de sua docência e sua luta por mantê-la. Aponta também para a ludicidade que o trabalho deve ter. Seu comentário sobre esse tema, levou-a a falar sobre o planejamento e pode dar a impressão de que ele seja desnecessário, ou que o trabalho pode ser desenvolvido sem referenciais, sem propósito, o que não é verdade. A fala de Dinorá, a seguir, sintetiza o que estava por trás desse tipo de afirmação.

Ali eu me tornei uma profissional. Eu me assenhorei da minha prática, porque eu consegui juntar um bom conhecimento teórico... Eu não precisava às vezes nem fazer um planejamento semanal. Eu sabia tanto onde eu queria chegar, que surgia a situação na sala de aula e eu sabia que podia fazer isso, isso, aquilo, na Matemática, Língua Portuguesa, e aproveitava todas as situações. E sabia por que estava fazendo. (MELO, 2013).

A aparente dispensa de um planejamento diário ou semanal revela em síntese uma preocupação do grupo em não se aferrar aos roteiros prontos, que acabam excluindo a criança, seus desejos, sua história, suas experiências, seus percursos do processo educativo. Por isso, livros didáticos não eram usados. A “coisa pronta” tinha potencialmente o poder de excluir a criança, seus pensares e sentires, seus saberes e fazeres do processo de construção do conhecimento de si, do outro e do mundo.

Sobre essa preocupação, Silvia compara suas experiências do CEN e de fora do CEN, e traz algumas reflexões:

Tinha essa rejeição total à coisa pronta. Os professores [do CEN] já tinham isso enraizado. [...] Você que fazia tudo.

Na outra escola tinha um livro didático. A coisa mais chata do mundo! Você não tem trabalho nenhum! Com o livro didático, o professor não tem nem que pensar! Eu sempre falo que eu corria por fora, porque eu achava que tinha que ter coisas por fora, além do livro didático, mas, a maioria dos professores fica ali naquele livro. Porque tem lá o livro do professor, vem tudo escrito o que é que você tem que fazer, falar.

Isso dá trabalho, de você pensar as coisas, se organizar. Agora, é isso que também contribui para você sair de um padrão, porque tudo quanto é escola é igual.

Às vezes a gente começa com uma intenção. Às vezes fica muito melhor, às vezes acontece o contrário. Mas a gente tinha essa possibilidade de na hora as coisas irem acontecendo, tomarem outro rumo; você explorar mais aquilo, porque não estava preso: “Não, hoje é isso, você vai trabalhar isso.” Quantas vezes a gente mudou o planejamento porque chegou um bicho lá, ou alguém trouxe uma novidade e você mudava totalmente, e isso podia ou não virar um estudo, um centro de interesse. E isso era muito legal.

A escola fica uma coisa à parte do mundo. Assim a coisa que está acontecendo que você pode trabalhar com seu aluno, o que está acontecendo hoje não rola.

E é essa escola que está ganhando, entendeu. Porque aquela outra que oferece toda essa perspectiva, toda essa amplitude, não é valorizada. Tem que passar no vestibular.

Porque Educação é isso, não é, Ana? Não tem receita, mas você ouvindo a experiência de um, de outro, você pode experimentar... Não tem isso: “Faz isso que dá certo.” Não. Não é assim. (PEREIRA, 2013).

As falas de Silvia explicitam e afirmam pontos importantes da discussão que Nóvoa (1999, p. 5) faz sobre a consolidação de um “mercado de formação” inicial e continuada, e os negócios rentáveis que ele gera, como os pacotes de programas impostos pelos governos, a perspectiva da “gestão privada” de centros de formação e o mercado do livro didático.

A esse respeito, e somente em relação ao município do Rio de Janeiro, Silva nos diz:

Dados revelados através da cartilha “Escola pública carioca: reestruturação ou desmonte?”, publicada pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) em 04/12/2012, revela que no município do Rio de Janeiro há mais de noventa projetos educativos ligados a organizações privadas. Dentre elas, as que mais ganharam destaque no gerenciamento da educação foram: o *Instituto Ayrton Senna* (com os programas “Acelera Brasil”, “Se liga”, “Fórmula da

Vitória” e “Ponto de Partida”), a *Fundação Roberto Marinho* (com o programa “Autonomia Carioca”), o *Instituto Sangari* (com o programa “Cientistas do Amanhã”) e o *Instituto Alfa e Beto* (com o programa “Alfa e Beto de Alfabetização”). A parceria com essas instituições movimenta contratos milionários a cada ano. A prova disso pode ser confirmada através de consultas ao site da Controladoria Geral do Município – Rio Transparente. Podemos verificar que nos anos de 2009 a 2013 foram repassados à Fundação Roberto Marinho pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, cerca de R\$ 30.183.059,73 para a compra de projetos educacionais, distribuição de material didático e formação de professores. (SILVA, 2014).

Tais medidas vêm tirando “o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais”, bem como tensionam o papel das escolas superiores e universitárias de formação de professores, já que abrem um outro campo de luta dentro delas, contra essas forças de mercado. Para Nóvoa,

A pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior. (NÓVOA, 1999, p. 7).

Assim, quando Silvia constata: “A escola fica uma coisa à parte do mundo”, ela instiga uma reflexão sobre os efeitos de uma concepção de educação que há muito tempo já vem sendo questionada e combatida por diversos movimentos pedagógicos, postos em andamento por professores, movimentos instituintes. Em seguida, quando Silvia afirma: “E é essa escola que está ganhando” - a escola do livro didático, da “coisa pronta”, a escola que fecha as perspectivas de criação, autonomia, experimentação, compartilhamento, respeito aos percursos, inclusão e amorização -, ela nos incita à pergunta: Por quê? Nóvoa responde:

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas atuais da profissão docente. (NÓVOA, 1999, p. 6).

Esse paradoxo tem sido atenuado pelas universidades mesmas, dentro das escolas de formação de professores e das próprias escolas, quando criam grupos, ou movimentos instituintes, no sentido de, como conjunto de professores, lutarem contra a “estratégia de

desapossar os professores dos seus saberes profissionais”, buscando meios de legitimá-los, como parte de sua emancipação.

Portanto, em 1999 a percepção de Nóvoa era legítima, quando falava que:

Não deixa de ser estranho que, numa época em que tanto se fala de “autonomia profissional” ou de “professores reflexivos”, se assista a um desaparecimento dos movimentos pedagógicos, no sentido que este termo adquiriu na primeira metade do século XX, isto é, coletivos de professores que se organizam em torno de princípios educativos ou de propostas de ação, da difusão de métodos de ensino ou da defesa de determinados ideais.

Todavia, não é a um “desaparecimento” desses movimentos que temos assistido e acompanhado ao longo desses últimos anos. Muito pelo contrário, diversas iniciativas, como o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), iniciado em 2007, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); o Grupo de Estudos e Pesquisa de Professoras (es) Alfabetizadoras (es) Narradoras (es) (GEPPAN), criado em 2008; o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), localizado em Campinas; a Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências (Rede Formad), também situada no Rio de Janeiro; o Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL), entre outras tantas iniciativas, porém ainda anônimas e desconhecidas, apontam para movimentos de professores que lutam e resistem; lutam e instituem; professores que buscam caminhos de fazer educação, “porque Educação é isso, não é? Não tem receita.” Tem ética.

O fragmento da narrativa de Marta a seguir fala sobre caminhos que o grupo de professores da Educação Infantil do CEN buscou construir:

Eu sinto que a educação do Centro Educacional foi uma educação para o amor, o que hoje eu não vejo muito. Por que educação para o amor? Hoje eu vejo uma educação para o mercado de trabalho, uma reta. É inglês, francês, alemão, é isso, é aquilo, é vestibular, é cursinho... E a nossa criança e o nosso adolescente passam de uma forma assim... Que esquecem o respeito, a autocrítica, a autonomia, a sua independência, o respeito ao outro... E isso também faz parte da escola, ainda mais uma escola de tempo integral! Eu digo uma educação pro trabalho, porque a educação para o amor pra mim inclui a fé, o ser pensante, desenvolver o cognitivo, desenvolver tudo! Mas com o amor, com o prazer; respeitando a individualidade e a missão daquela criança, o caráter e a individualidade dela. Essa pra mim é a verdadeira educação para o amor, e eu tenho certeza que nós tínhamos isso no Centro Educacional, porque nós, educadores éramos respeitados como tal. E aquele professor que se respeitava e tinha uma autoimagem boa, tinha a sua criatividade e que queria aprender e que bebia aquele saber... Ele ia embora! E aqueles que não quiseram, saíram, não se adaptaram à filosofia... Eu sempre ouvia falar que a filosofia [do CEN] era muito difícil e eu concordo, porque o mastigado todo mundo sabe como é, o acomodado todo mundo sabe, aquilo que tá ali todo mundo sabe, agora você ter uma turma de 23, 24 [alunos] te questionando sobre alguns assuntos e você ter a sabedoria de dizer: “Vamos procurar; vamos pesquisar...” Eu fui dar um curso uma vez num município em que a escola era linda, mas não podia ter mural,

não podia ter trabalho das crianças, não podia ter criança correndo, não podia nada! Como? Então nós éramos muito respeitados. Eu posso dizer que sempre fui muito respeitada no meu trabalho. (GREGÓRIO, 2013).

A experiência do CEN foi um caminho dentre outros possíveis. Construíram-se lá espaços formativos, saberes e fazeres, que serão abordados a seguir.

4.3.5 Os espaços formativos, saberes e fazeres

Início, lembrando que, embora haja muitos relatos que de certa forma enaltecem o trabalho do e no CEN, ele foi construído sob o atravessamento de tensões de ordem pessoal, grupal, institucional e social, que embora variassem de ponto e de intensidade, sempre estiverem presentes. Como diz Silvia, “eu acho que isso é amadurecimento também.” (PEREIRA, 2013).

Sobre essas condições que permeavam os espaços formativos, a construção do trabalho e de nossas identidades individuais e coletivas, Marcia aponta:

Não é exaltar o nosso trabalho, mas quando você vê as discussões de hoje ainda, o que se quer alcançar, o que se busca, o que se pretende, o que se sonha em uma escola, e a gente conseguia, com os nossos percalços, com as nossas angústias às vezes, com as contradições que às vezes aconteciam, é claro, mas a escola oferecia, eu acho, um espaço privilegiado... (OLIVEIRA, 2013).

Portanto, havia a consciência da dimensão e profundidade do trabalho, que convivia com a clareza de nosso inacabamento.

Porque eu acho que todas nós temos falhas, você tem, eu tenho. “Graças a Deus!”, como a Glória [coordenadora da Educação Infantil] dizia, que não gostava de perfeição. Porque quando você diz que é perfeito, é porque você não quer crescer mais, não quer aprender mais. (OLIVEIRA, 2013).

As falas de Marcia apontam para dois importantes pontos ligados à formação profissional. O primeiro refere-se à existência de espaços formativos na escola, que possibilitem a construção e compartilhamento de saberes e fazeres; e o outro, à consciência do professor sobre seu inacabamento, o que o coloca em movimento de busca. Essas duas dimensões se conjugavam no CEN, mesmo que tensionadamente, em muitas oportunidades, como exposto a seguir.

Para evitar uma abordagem do sujeito que o fragmente em dimensões, tais como: pessoal, profissional, política ou qualquer outra a ser estabelecida, já que as experiências concorrem para a formação do sujeito como um todo, serão trazidas as narrativas dos professores, segundo os espaços formativos a que elas se referem. Os espaços formativos são entendidos aqui como as oportunidades que, com frequência determinada ou não, eram criadas na escola para o encontro dos professores, e que são percebidos por eles como espaços de compartilhamento de saberes e fazeres e de construção de identidade docente pessoal e coletiva. São eles: os encontros com o psicólogo da escola; as reuniões com os coordenadores de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e/ou pedagógico, para as quais havia frequência semanal com as regentes e plantonistas, e mensal com o grupo todo, nas reuniões das últimas quintas-feiras de cada mês; os conselhos de classe, os encontros de planejamento; os trabalhos integrados realizados entre os professores; os encontros eventuais com profissionais diversos, de dentro e de fora da escola; o trabalho com as crianças; as reuniões de pais; e as assembleias da ADCEN.

Começamos com os encontros com o psicólogo José Luiz Bellas, ou simplesmente Bellas, como era chamado.

Eu lembro dos encontros com o psicólogo, que deixaram depois de existir, mas eram momentos muito bons, que às vezes saíam choros e gritos, mas depois a gente se encontrava num patamar de respeito e de conhecimento um do outro bem maior. Depois, foi se diluindo um pouco, mas quando eu entrei isso era muito, muito presente. (MELO, 2013)

Nossa Senhora! O trabalho de sensibilização, de autoconhecimento, de grupo. Nossa, era muito bom. O Bellas, ele trabalhava com o grupo todo e fazia aquele trabalho mesmo de integração, de socialização do grupo. Porque você faz parte integrante daquele grupo, então você tem que saber conviver com ele. Até mesmo porque você ficava muito dentro da escola; você passava, mais tempo dentro da escola do que na sua casa, porque você entrava lá sete e meia da manhã, saía cinco da tarde, de segunda a sexta. Então ele fazia muitas dinâmicas de relaxamento, de músicas, de ouvir, fazer relaxamento com música, fazia dinâmicas com o corpo, a força do grupo, porque a força do grupo, ele tem que ser coeso, porque senão o grupo se desmancha, ele arrebenta. Então ele sempre fazia isso. (OLIVEIRA, 2013).

Muitas dinâmicas. Muitas. Para mexer mesmo, desequilibrar o grupo, mexer com as pessoas. Às vezes, mexia com as pessoas, e nem eram coisas ligadas à escola não... eram de ser humano, mas que interferem no seu trabalho, não é? E, claro que o objetivo era focar no trabalho, mas tinha essa oportunidade de autoconhecimento, eu acho. De você poder falar, ter esse espaço para falar... (PEREIRA, 2013).

O trabalho com o psicólogo tinha foco no autoconhecimento, no conhecimento do outro e do grupo, na possibilidade de se estabelecerem relações mais profundas, baseadas no respeito e na solidariedade. Dar a oportunidade do grupo falar sobre as questões que

atravessavam o trabalho e as relações entre os professores, e até mesmo sobre si, entre outras, fortalecia a identidade do cada um e do grupo, além de criar laços de pertencimento e confiança. Esses encontros com o psicólogo foram interrompidos, mas as dinâmicas e os encontros com esses propósitos continuaram a acontecer sob a condução do orientador educacional, da Marta e do Ângelo.

O segundo espaço reconhecido pelos professores como importante no processo formativo diz respeito aos encontros, semanais ou mensais, com os coordenadores, pedagógico ou de área. Neles, compartilhava-se teoria e prática, saberes e fazeres relacionados ao cotidiano escolar.

A última quinta do mês a escola não funcionava para alunos, era só mesmo para treinamento²⁴. (OLIVEIRA, 2013).

Bom, outra coisa do Centro também que, por exemplo, eu não vejo em nenhuma outra escola, é a troca entre os professores... e a gente trocava muito: “Olha, eu fiz isso na minha sala”. Na coordenação tinha esse espaço. (PEREIRA, 2013).

Nós tínhamos também a última quinta-feira [do mês], que tinha coordenação de Linguagem, com a Judith [Marés Gonzalez]; tinha coordenação de Matemática com a Sandra Lerner, que eu amava, porque: eu enxergava, eu entendia que na Educação Física, as minhas ações, dentre outras coisas, contribuíam para o desenvolvimento da linguagem, porque eu lidava com a linguagem corporal, e a gente falava de linguagens, não é? Eu acho que o Centro Educacional favorecia uma aproximação, um mergulho em diferentes linguagens, que a gente procurava cuidar o máximo possível para que elas não ficassem estanques - o que era um grande desafio -, para não ficar cada um com a sua: “Eu só trabalho o corpo!”. Eu não estou lidando só com um corpo – é o indivíduo que se manifesta corporalmente; daí a necessidade de parcerias, fiz muita parceria com Música, com Multimeios, com as próprias regentes, projetos, centros de interesses...

Eu me lembro, por exemplo, que eu fiquei maravilhado, porque eu nunca tinha ouvido falar de centros de interesses e a própria ideia de pedagogia de projetos... E aí eu vi lá que antigamente adotaram Laboratório de Currículos, que eu não conheci, mas eu vi que a busca pelo aprendizado não precisa ser uma coisa totalmente controlada, no sentido de o professor trazer tudo prontinho pro aluno; ela surgia do inusitado. (REIS, 2013).

Eu destaco todas as quintas, onde nós tínhamos pessoas maravilhosas, especialistas, e debatíamos textos, livros... Os cursos que nós fazíamos; as pessoas que iam dar o treinamento na escola...

Com certeza nós estávamos à frente nos estudos... Então quando você ouvia falar de Emilia Ferreiro, nós já tínhamos falado de Emilia Ferreiro; de Vigotsky, de Piaget, de Wallon... É que a escola se preocupava nessas quintas-feiras com o nosso treinamento, retreinamento... “Eu preciso comprar um livro pra ler”... Nós tínhamos essa questão de não ter dificuldade pra ter uma leitura, uma boa leitura... Se você pedisse a uma coordenadora “Pega um texto pra mim sobre...”. Então isso era uma

²⁴ A palavra “treinamento” era usada no CEN como referência genérica aos encontros voltados para a formação do professor, que incluíam encontros com as coordenações, palestras, cursos, oficinas, entre outros. À época, o termo era utilizado no campo da educação e embutia uma concepção tecnicista de formação. Sobre o tema ver a discussão trazida por Brzezinski (2009).

harmonia, eu não posso te falar se 100% todos eram assim, mas essa possibilidade era dada... Era uma escola pra mim mágica, foi uma escola muito mágica, e eu não consigo me ver trabalhando em outro lugar que não seja essa filosofia. (GREGÓRIO, 2013).

A última quinta do mês era o grande “encontrão” de todo mundo, da Educação Infantil, quando não havia aula de maneira nenhuma, era o dia inteiro pra discutirmos questões da prática, as questões teóricas e fazer muitas atividades de interação entre os professores. Então esse investimento na formação é que dava o sustentáculo para aquela escola ser uma escola tão dinâmica e tão diferente, e de ponta, aqui em Niterói. Tínhamos os momentos das coordenações específicas de disciplinas. Esses, talvez, fossem em termos de aprofundamento, porque nos encontros mais gerais eram questões mais amplas; mas eu acho que em termos de aprofundamento, de ter maior consistência de como aquele conhecimento se dá na criança; como aquilo pode ser estimulado, e as fases como podem ser desenvolvidas... eram muito nessas discussões específicas das disciplinas, e acho que eram momentos que eu aproveitava muito, muito mesmo, especialmente em Matemática e Língua Portuguesa, porque aí você destrinchava... aí a gente via como é que se dá essa construção na criança, e todas as possibilidades de jogos envolvidas naquilo, como você introduz um jogo novo e um conhecimento novo. Esses encontros de disciplina me encantavam muito, eram momentos que me encantavam. Os momentos de crescimento do grupo, para o grupo ficar mais maduro, mais autônomo...

Além da preocupação muito grande que o Centro tem, tinha de você estar conhecendo a teoria, de você saber como faz as coisas, de você estar sabendo o porquê estava fazendo...

Não é qualquer escola que faz isso: uma vez por semana paralisar tudo para todos os profissionais estarem envolvidos na discussão do projeto pedagógico. E esse investimento na formação, a gente pensa que é bobagem, mas a formação profissional é um problema na Educação desde sempre; sempre foi e continua sendo. (MELO, 2013)

No Centro era maravilhoso, esse estudo, esse investimento que tinha no professor. Por que qual escola paga uma tarde para você ficar lá com um coordenador estudando? (PEREIRA, 2013).

Então, qual escola paga para o professor ficar lá estudando? Sim, porque se a “formação profissional é um problema da educação desde sempre”, ter tempo para se dedicar a ela seria o primeiro passo para resolvê-lo. Seria, porque não basta a disponibilidade nem a remuneração do tempo. O que vai ser feito e como vai ser feito no tempo de que se dispõe? Essa é uma resposta a ser dada pelos próprios professores.

O investimento no professor significa também, como já foi dito, respeito pelos seus percursos, pelo seu inacabamento.

Era uma escola que acreditava, apostava no seu quadro de professores. Não era de estar mudando de professores. Investia. (OLIVEIRA, 2013).

Outra coisa também que não tinha era a rotatividade de professor. Então, chegou uma época lá, pelo menos na minha vivência lá, que ficou fácil - não que o novo ou a pessoa nova que entrasse fosse algo ruim, não era isso. Não. O professor não era mandado embora. Ele era avaliado, mesmo aquele que estava ruim - porque tinha -, mas de chamar, chegar junto e resolver essa situação, em vez de mandar embora e

botar um professor novo, entendeu? Então tinha essa troca muito do mesmo nível... (PEREIRA, 2013).

Então, o investimento no profissional, acho que dá esse retorno, dá esse retorno. É que as pessoas esquecem que não é uma perda de dinheiro ou de tempo; isso vai se transformar em algo muito maior, mesmo que não seja no primeiro mês ou no segundo, mas vai se construindo um grupo. E quando você tem esse investimento e você vai formando um quadro de profissionais que não é rotativo, você não está mudando de professor a cada ano... Era uma equipe que se mantinha muito junta. O Centro só desistia de um aluno ou de um professor, quando não havia nenhuma outra possibilidade, então, era um grupo que crescia junto, crescia junto... E isso te dá um lastro muito grande. O investimento no profissional você via... Tudo lá no Centro tinha essa marca, então acho que é isso que fica na escola, né? E a marca desse investimento se refletia nessa prática tão dinâmica e tão ansiosa por descobertas e com tanto prazer. É isso. Ô tempo bom danado! Boas lembranças e muito crescimento profissional. Acho que ali aprendi tudo, o que faltava pra mim era um espaço onde eu pudesse crescer como profissional... (MELO, 2013).

O processo de formação depende de oportunidades, de investimento, e de inúmeros outros fatores externos que compõem o contexto de cada sujeito, mas depende também de um processo de busca posto em movimento por ele mesmo. Esse movimento de busca é atravessado pelo desejo, pelas experiências, pelos sentidos produzidos, e embora não possa se dar se não no interior de cada um, está totalmente imbricado e interdependente desse seu contexto. Como essas forças sociais, de vida e do próprio sujeito se conjugam, se tornam constituintes, formativas desse sujeito que busca? Algumas pessoas parecem já trazer em si esse pulsar, outras nem tanto, mas, acredito, há sempre como despertá-lo.

Eu tinha uma coisa que eu acho que me ajudou muito: uma curiosidade pra entender além das aulas de Educação Física. (REIS, 2013).

E ali eu fiquei por um período de 25 anos. E nesses 25 anos, eu não parei, a cada ano conhecendo coisas novas. Vigotsky, eu conheci através do Centro Educacional. Lógico que pela minha inquietude, que eu já tinha... Essas coisas novas... Eu ficava acesa e queria ir mais fundo, né? E aí investi também no meu crescimento: terminei o nível superior que eu não tinha, eu tinha trancado a Psicologia, voltei a fazer a faculdade e depois fiz um curso da UFF de Pós-Graduação e depois fui pro Mestrado [na PUC].

E aí cada um batia as suas, né? Cada um foi batendo as suas, fazendo seus cursos, mestrados, suas graduações; mas continuavam lá no Centro e já trazendo as novidades do que estava acontecendo na universidade.

...Eu já tinha visto no Centro muita coisa... Então o próprio Centro me deu a possibilidade de ter conseguido passar na seleção para esses cursos, né? De crescer enquanto profissional nessa área, em outro espaço de formação. Então até nisso ele contribuiu muito. (MELO, 2013).

É por isso que eu digo, alguns aproveitaram muito, outros não sei. Eu falo por mim. Eu aproveitei muito as oportunidades que o Centro Educacional me deu.

Eu acho que você tem essa competência, é uma competência que ela nasce com você, resta saber se você vai ter os estímulos pra desenvolver, e eu tive - mas eu também busquei, porque sei que a escola também deu e muitos não aproveitaram.

Então quem aproveitou, realmente, chegou num nível muito profundo do que, realmente, é educar... Aprender a aprender. (GREGÓRIO, 2013).

Algumas presenças na escola foram muito importantes pela desestabilização que causavam em seus colegas ao compartilharem seus olhares sobre as coisas, sobre o mundo. O professor José Nolasco, de Artes, foi uma dessas presenças. Eu fui sua aluna, mas não tive, como professora, oportunidade de ter encontros de trabalho com ele. A preocupação do CEN não era só com a educação, mas também com a cultura. As Artes sempre estiveram muito presentes no currículo e no cotidiano escolar. Os professores que entraram na Educação Infantil em seu início puderam participar de encontros instigantes com esse professor. Dinorá e Marcia o trouxeram em suas narrativas.

Uma outra coisa também é com as Artes Plásticas não é, Ana? (PEREIRA, 2013).

E outra coisa muito presente no Centro também era essa questão do trabalho de Artes. Para as crianças era fundamental, essa exploração de todas as possibilidades de materiais artísticos e das formas de expressão.

Falando em Artes, uma pessoa que me marcou muito foi o coordenador de Artes de quando eu entrei, o professor Nolasco, porque ele **desestabilizava** a gente demais em termos desse olhar de como fazer arte e de como levar. Primeiro o que ele fazia com a gente, ele via o quanto a gente estava travado em muitas coisas; e ele desconstruía esse processo que a gente trazia na bagagem nossa, porque eu vim de uma bagagem, e muitos professores que lá chegaram, do mural, daquele mural feito pelo professor, as coisinhas recortadas pelo professor, e ele ia mostrando como arte era muito mais e além disso, né? Então era sempre um processo de a gente fazer, a gente se construir... Era uma coisa bem dialética, a gente ia se desconstruindo e reconstruindo, ao mesmo tempo em que aprendia como fazer com as crianças, porque as crianças também nos ensinavam muitas coisas, porque a partir do momento que elas ficavam livres com o material, elas iam mostrando também, um pouco, os caminhos. (MELO, 2013).

A coordenação, vamos dizer assim, as coordenações que nós tínhamos, elas não davam nada pronto para a gente, então elas faziam com que nós enxergássemos a vida de outra forma. Aí hoje eu lembrei do Nolasco, de quando a gente tinha treinamento com o Nolasco... (OLIVEIRA, 2013).

Dinorá e Marcia trouxeram em suas falas a ideia da desestabilização, dos novos olhares para a vida e do desafio de enfrentar esse estranhamento e o deslocamento que costumeiramente eles provocam. Muitos momentos no CEN eram carregados desse movimento, que suscitava no professor coragem, angústias, medos, mas também curiosidade, entusiasmo, alegria. Esses momentos, que eu defino como formativos, eram movidos pela dinâmica do desafio e do acolhimento.

Os Conselhos de Classe talvez fossem dos espaços formativos, o mais rico, já que solicitavam do professor uma participação mais consciente, embasada e cooperativa. Requeria

muita abertura e humildade de todos acerca de si e de seu trabalho, requeria confiança no colega e requeria a consciência de que o trabalho não era só dele. Todos eram solidariamente responsáveis.

Os Conselhos de Classe eram bimestrais na Educação Infantil e tinham configurações diferentes ao longo de cada ano. Em um bimestre, era uma turma só por vez; em outro, poderiam ser duas turmas do mesmo nível – alfabetização ou jardim; em outro, duas turmas de níveis diferentes, uma de alfabetização, outra de jardim. Tudo dependia dos enfoques que precisássemos dar em cada contexto que se configurava a cada bimestre, a cada ano.

...jamais vi um Conselho de Classe como o que eu experimentei na Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói. Primeiro porque garantiam a minha participação, assim como a dos outros professores chamados especializados. Se falava sobre as crianças inicialmente, mas acima de tudo era um espaço, e esse pra mim era um grande ponto, de estabelecimento de estratégias de ação, fossem elas individuais, relativas a uma determinada criança; fossem elas em relação ao grupo, em tal ou qual disciplina ou junto à professora regente, e mesmo no contexto da Educação Infantil como um todo...

Isso pra mim trazia muita garantia, porque eu percebia que não estava atuando a meu bel-prazer, eu tinha que considerar esse outro que deveria ser meu parceiro, esse outro professor, então nós trocávamos sobre as crianças... Eu muitas vezes ia para o Conselho de Classe e diante da opinião dos outros, eu repensava: “Eu não tinha enxergado por esse ponto de vista esta atitude ou este comportamento dessa criança”, ou meu mesmo, e aí eu modificava, ou em outras vezes eu confirmava: “Puxa, que legal, a gente não tinha conversado e nós chegamos a uma mesma percepção”, em relação a uma necessidade de estratégia de ação ou de abordagem junto à criança, e isso era muito rico. Outra coisa interessante no Conselho de Classe em particular é que... Geralmente tinha uma frase, um parágrafo, que era um ponto de reflexão inicial, que tomava às vezes uma hora de discussão do grupo, para depois fazer uma avaliação da turma como um todo, e cada um manifestava a sua percepção, tendo sempre a professora regente como a principal condutora, porque era quem tinha maior carga horária com as crianças, era a grande mediadora ali...

Era um trabalho onde a parceria era favorecida, porque todos nós tínhamos várias ocupações o tempo todo na Educação Infantil, mas era um momento muito especial, privilegiado, tanto a discussão sobre a turma; as estratégias de ação; a reflexão em torno de um eixo teórico, de um pensamento, de um autor, isso sensibilizava a gente, porque era uma sensibilização da cognição, da nossa capacidade de entendimento do que a gente fazia, mas, acima de tudo e tão importante quanto, era uma sensibilização do nosso coração... Quantas vezes a emoção aflorava, os olhos marejavam das pessoas... E isso repercutia na relação e a gente voltava para o encontro com a criança potencializado; eu, quantas vezes, às vezes mais enrijecido, voltava para a relação com tal ou qual criança com muito mais paciência e disponibilidade para ouvir essa criança, para perceber, porque os outros olhares dos meus outros colegas me ajudaram a relativizar o meu ponto de vista... Eu fui entendendo que muitas vezes a gente, professor, quer muito confirmar um ponto de vista, e isso é um pensamento meu, sabe Ana, a necessidade de confirmar... Exatamente um ponto de vista, às vezes favorável à criança e outras vezes desfavorável...

Pra mim, pessoalmente, eu muitas vezes, apesar de ter algumas informações, algum conhecimento, eu me perguntava se era suficiente, pelo menos para aquele momento... No Conselho de Classe, muitas vezes eu estava tenso, porque eu sentia que havia uma grande consistência, de modo geral havia consistência teórica nas abordagens dos professores, alguns mais acentuadamente, outros menos acentuadamente; mas era muito diferente do que eu vivia em outros espaços

escolares, e isso fazia brutal diferença nas práticas, na aplicabilidade da metodologia; as pessoas muito facilmente davam a entender ou comentavam em termos de uma intenção, de um desejo, onde elas estavam chegando... Não é que ficassem em uma postura professoral de teorizar simplesmente, mas a prática ela suscitava um entendimento teórico e a gente ia... (REIS, 2013).

Então nos Conselhos de Classe, todos estavam ali, e era muito interessante, porque cada um via aquele aluno, às vezes de uma maneira diversa da que você estava vendo, então a gente compartilhava esses olhares, para chegar a um consenso sobre como seria essa criança, e no sentido de como atuar de forma melhor com essa criança, através dessa troca de olhares sobre ela; então, não era nada pra dar conceito, nota, mas era pra ver qual a melhor forma de atuar, pra chegar junto com essa criança, pra fazer com que ela caminhasse com suas próprias pernas. Eram momentos muitos bonitos, muitos bonitos, os Conselhos de Classe. E a gente sempre fazia umas dinâmicas de sensibilização antes do Conselho, então a gente já ia com aquele espírito de que seria um momento da gente compartilhar. A gente via no geral como estava a turma, e era muito prazeroso, para a gente como professora de classe, ver que o outro que lida com a sua turma está vendo sua turma de forma muito carinhosa também: “Sua turma está muito legal, estou conseguindo fazer muito...” Isso era muito bom de ouvir, né? Assim como quando estava tudo muito ruim, você saber que não era só com você, que os outros também estavam sentindo essa dificuldade. E a gente ia junto, em busca de uma forma melhor de atuar. Então eram momentos especiais. (MELO, 2013).

Para mim era muito importante o Conselho de Classe, porque era um outro olhar, porque tinha os outros professores e participavam todos eles. O dia inteiro, uma tarde.

“Já fez o diagnóstico da turma, o que é que nós vamos fazer agora para o próximo bimestre? Vamos tentar fazer assim, vamos tentar fazer dessa forma, tenta mudar assim, tenta mudar aqui, ali.” Então a gente tentava fazer um ajuste para que a turma melhorasse, porque senão ficava complicado. E assim se fazia, se procurava fazer. E isso é muito bom, porque é crescimento e você se sentia apoiada.

Era troca mesmo. Sem contar que aqueles boletins de avaliação não eram: “Vai ao banheiro às vezes, sempre...” Porque tem umas escolas que apresentam isso, o boletim assim. E o da escola não. O da escola você tinha que narrar o desenvolvimento da criança ali.

Tinha certas expressões que ela [coordenação] não permitia - porque ela lia todos, questionava item por item do que você escrevia sobre a criança... Não era para mascarar. Pelo contrário, era para você falar claramente, ser mais clara, transparente... (OLIVEIRA, 2013).

Conselho de Classe era um espaço para isso mesmo, para você falar daquela criança... “O que é que a gente pode fazer para ajudar, para melhorar? Qual vai ser a estratégia? Mudar?” Eu acho que isso também poucas escolas fazem... Outro professor de outra turma que também podia ver sua turma e o que ele podia fazer. Às vezes uma dica para minha turma era para a turma dele também. Então ele estava ali participando... O Conselho de Classe é você ouvir a opinião de todo mundo... É essa troca, gente! E eu não entendo isso: por que é que tem escolas que não têm Conselhos de Classe, já que é tão legal ter um dia para você sentar, não ter aula, e discutir sobre o seu aluno? Eu não entendo isso! (PEREIRA, 2013).

Encontramos a resposta para a pergunta anterior de Silvia nas reflexões de Nóvoa. Não haver Conselho de Classe na escola, ou não haver Conselhos de Classe como os que o CEN propunha, ou não haver nenhum tipo de espaço para pensar e repensar saberes e fazeres - como assembleias de alunos e professores, por exemplo - é mais um dos efeitos de “políticas

desgarradas e contraditórias” (NÓVOA, 1999, p. 4). Políticas que acabam por conferir a esses espaços, quando eles existem, um formato burocrático, de lançamento de notas ou de relatos de constatações estanques e superficiais. Some-se a isso o fato de que expor-se não é fácil, e que a ideologia capitalista reforça com seu apelo à competição as posturas defensivas.

Os professores, como as demais pessoas – porque não deixamos de ser atravessados pelas forças que subjetivam a todos os demais –, muitas vezes não querem expor suas fragilidades e nem sempre querem compartilhar suas potências. Por isso, o campo da formação docente necessita considerar fortemente os referenciais ético políticos de incluíncia e amorização, defendidos por Linhares (2010), e apostar em novos saberes e fazeres possibilitados pelas abordagens (auto)biográficas, pelo desenvolvimento de competências relacionais, entre outras tantas.

Voltando à narrativa dos professores sobre os Conselhos de Classe, Marta traz a sua fala:

Os conselhos de classe eram belíssimos, nós passávamos o dia estudando cada desenho, cada trabalho, sanfona... Como estava a percepção, e o que podia ser feito a partir daquelas dificuldades, então nós víamos estratégias pra equacionar aquelas dificuldades da turma. E eu, como trabalhava com todos, eu não via só a criança, mas a turma e a criança naquele grupo... Então: “O que nós podemos fazer?” (GREGÓRIO 2013).

“O que nós podemos fazer?” Marta não afirma, pergunta; e pergunta ao coletivo, no qual se inclui. Sua indagação é uma proposta, um convite ao grupo para pensar, para compartilhar caminhos e buscas. Esse “o que fazer”, sobre o qual cada professor e o grupo se debruçavam e se propunham, ia se construindo no dia a dia da Educação Infantil. Os caminhos seguiam sendo pensados e repensados, avaliados e discutidos entre um conselho e outro, nas coordenações, nas reuniões de pais e, principalmente, no cotidiano com os colegas e com as crianças.

Com os pais, o contato era bem próximo. Eles podiam entrar na escola nos horários de entrada e de saída para levar ou buscar seus filhos na sala de aula. Embora fossem alertados de que aqueles momentos eram prioritariamente para a recepção ou despedida entre o professor e cada criança, havia sempre a possibilidade de uma troca rápida de palavras. Conversas particulares e mais longas tinham que ser agendadas e quase sempre contavam com a presença da orientadora educacional ou da coordenadora pedagógica. Já as reuniões coletivas de pais eram dadas pelos professores sozinhos, embora as dinâmicas das reuniões variassem de acordo com as necessidades e intenções percebidas e apontadas pelo grupo. Às

vezes, só o professor as mediava; em outras, um ou mais professores da turma participavam. Em algumas, as crianças estavam presentes, mesmo que não fosse durante todo o tempo; em outras havia apresentações dos alunos, ou estudos, ou oficinas, enfim, não havia uma fórmula pronta. Eram oportunidades importantes de compartilhamento e aprendizado: havia a apresentação e a avaliação do que estava sendo realizado, das justificativas do trabalho, as impressões sobre a turma em suas várias dimensões e o que se pretendia. As reuniões com os pais traziam muitos desafios, questionamentos, instigações e descobertas para todos os envolvidos. Muitas foram as reuniões que se desdobraram em outros encontros que mais se pareciam com grupos de estudo, nos quais temas como infância, sexualidade, limites, entre outros, foram abordados.

A gente sabia, via a consequência daquilo [que a gente fazia] e a gente ficava, sei lá, satisfeita. Não é que a gente tivesse plena, “Ah, somos o máximo!”, não é isso. Muito pelo contrário, a gente errava... E o pai do Centro também era muito questionador, não é Ana? Olha, no meu primeiro ano de trabalho, como eu vim muito impregnada lá da Escolinha P, que tinha que ter muito papel, produção, eu acho que eu fiz pouca coisa de arte, pouca coisa fora da sala. Porque tem o que fazer fora sala, muita coisa. E uma mãe no final do ano questionou comigo, ela falou que ela tinha outra visão - e eu acho que o trabalho não foi bom mesmo, porque foi meu primeiro ano, porque eu caí lá de paraquedas em maio, sei lá, junho, sabe? Já peguei o bonde andando, uma turma difícil... Eu tenho certeza que no ano seguinte, eu fiz melhor do que o ano anterior, porque eu escutei essa fala dela, entendeu? Ela questionou isso comigo. Realmente ela tinha razão, eu estava caindo ali de paraquedas mesmo. E aí eu fui aprendendo. (PEREIRA, 2013).

Sabe outra coisa que me lembrou? Reunião de Pais. Ana, na boa, eu não me lembro de ter visto reuniões de pais como essas do Centro Educacional não, porque não eram reuniões-padrão: se falava da turma, entregava relatório... Não. Quantas vezes eu fui convidado para fazer uma dinâmica junto aos pais, um aquecimento, um envolvimento; pra falar um pouco do trabalho que eu desenvolvia com aquela turma, como eu estava percebendo a turma... (REIS, 2013).

A reunião de pais era um momento muito importante. Eu lembro que quando entrei no Centro, de cara, eu já tive que dar reunião de pais, sozinha, porque no Centro isso não era um problema.

Acho que por isso os pais gostavam tanto das reuniões de pais, porque a gente passava aquilo com um prazer, uma alegria tão grande do trabalho que a gente estava fazendo... Eu acho que eles não só sentiam isso no dia a dia, mas nas reuniões de pais, acho que isso se concretizava e parece que eles viam o quanto a gente estava curtindo os filhos deles. Era muito bom. (MELO, 2013).

O cotidiano da Educação Infantil era rico. Não porque fosse tudo maravilhoso e perfeito, mas porque quase sempre se conseguia enxergar as oportunidades de crescimento e aprendizado pessoal e profissional nos frequentes desafios que se apresentavam. “O que nós podemos fazer?”, a pergunta ecoa. Era no próprio cotidiano, nas interações com os colegas e as crianças que as respostas iam se construindo.

Marta, por exemplo, fala um pouco da mudança na sua percepção da turma e no seu papel como professora.

Então houve um compartilhar muito grande... Eu senti uma diferença, porque quando eu tinha turma, era muito “a minha turma”, e isso é normal, porque eu era muito nova, queria mostrar meu trabalho, minha turma, estudar, fazer... E quando eu compartilhei esse trabalho [no Multimeios], que tinha um envolvimento de 20 turmas - nós chegamos a ter 21, 22 turmas -, eu fazia um trabalho com todos, o que é muito difícil, porque você ter 20 professores, cabeças diferentes, jeitos de agir diferentes, e você ter essa habilidade pra lidar? Então eu lidei com muita coisa, Ana. E soube me envolver com muita coisa, de uma forma em que eu visava o melhor para aquelas crianças. (GREGÓRIO, 2013).

Essa percepção que alguns professores têm de que a turma, para a qual ele foi designado, seria dele; esse sentimento de posse, que na maior parte das vezes se liga a uma atitude competitiva, pode gerar um tipo de relação que não é favorecedora de comportamentos cooperativos e solidários. Todavia, quando esses comportamentos não são incentivados e outras práticas são alimentadas, pode-se conseguir estabelecer espaços formativos baseados no compartilhamento e na construção coletiva. Dinorá e Marta relatam oportunidades oferecidas pelo CEN para essas outras práticas:

A gente tinha a questão de ora ser a professora da sala, ora ser a professora, não a substituta, mas a parceira de trabalho que estaria alguns dias naquela sala [a plantonista]. Então isso te dá limites de até onde você pode ir, sem ferir o outro, sem magoar, porque não tinha o seu perfil, sabe, o temperamento era outro... Mas eu me habituei a conviver com essas diferenças, e a gente se dava bem convivendo com essas diferenças, porque uma ia complementando muito a outra, muito. Nós tínhamos essa prática de assistir a aula de outro colega e o colega participava das nossas aulas numa boa, eu não via ninguém chateado por alguém estar olhando, mas a gente ficava lá como observadora, realmente sem interferir, pra depois trocar ideias e isso me ajudava, porque era como se fosse um espelho do que eu estivesse fazendo. Às vezes: “Fulana pegou esse material e usou de uma forma que eu nunca usei fazer”, e servia de contraponto, e às vezes ao inverso, de eu dizer como eu fazia, que talvez fosse uma maneira melhor... Sabe outra coisa que eu gostava muito, que me auxiliava muito a crescer como profissional... É quando a gente fazia não o ponto-por-ponto, que eram momentos que a gente fazia atividades em conjunto, que várias turmas participavam e tinham várias propostas, e as crianças iam participando... Mas às vezes que eram eu e uma professora de outra turma só, e naquela tarde eram atividades conjuntas das duas turmas; mas só em sentar com a outra professora e planejar aquele dia e depois ver as crianças... E ela transitando com meus alunos e eu com os dela... Tanto é que as crianças do Centro eram muito abertas para aceitar qualquer pessoa que entrasse na sala. Duas características muito marcantes, eu acho, era isso, essa abertura que eles tinham, e acho que por essa prática de muito compartilhamento, embora estivessem em salas separadas, a gente tentava mantê-las muito abertas. (MELO, 2013).

Nós fazíamos trabalhos assim: dividindo as turmas, que era um trabalho desseriado²⁵, então nós diversificávamos. Uma professora ficava com um grupo e o grupo que precisava trabalhar mais percepção, memória ou trabalhar mais corpo ficava comigo, e depois nós fazíamos um rodízio. Em todos os projetos, eu estava muito envolvida, porque já que eu trabalhava com todas as turmas, eu motivava também...

Em todas essas atividades eu procurava estar junto, com o professor de Recreação... Então eu tenho muita saudade, foi um trabalho maravilhoso e tenho muita vontade de escrever sobre esse trabalho. E realmente esse entrosamento existia, mais fácil com alguns, mais difícil com outros, mas era um momento de aprendizado. (GREGÓRIO, 2013).

Assistir a aula do colega, procurar variar as funções ao longo dos anos, - como professora dos diferentes níveis de Jardim, Alfabetização ou plantonista -, fazer integrações de duas ou mais turmas para a realização de trabalhos, entre outras, são exemplos de práticas que faziam parte das diretrizes filosóficas e metodológicas da Educação Infantil do CEN. Uma dessas diretrizes estabelecia que as professoras regentes deveriam acompanhar a turma nas aulas de Música, Multimeios e Educação Física, o que promovia a integração e a expansão do trabalho da turma e estreitava os laços pessoais e profissionais entre os professores.

Ângelo e Dinorá abordam essa oportunidade:

O que eu achava interessante é que essa disponibilidade, ainda que houvesse a diretriz [da professora regente acompanhar a turma nas aulas chamadas especializadas], mas a interação acontecia... Lembro bem de Dinorá, por exemplo... A gente fazia junto, e isso muitas vezes era desdobrado na sala de aula ou ao contrário, o que eu fazia já era fruto de uma observação minha individual, que eu fazia como ponte e a professora aproveitava depois na sala. (REIS, 2013).

Outra coisa que me fez crescer muito é que eu participava das aulas de Educação Física. Eu ia com as crianças e eu fazia aula, eu me divertia muito e ao mesmo tempo ao fazer, eu estava vendo o quanto isso era importante pra criança e importante eu fazer também. A mesma coisa na aula de Artes, na aula de Música, no Multimeios... Fazer junto com as crianças sempre foi uma coisa muito legal, até porque era outro espaço e você via como a criança estava se comportando naquele espaço, como ela estava produzindo naquele espaço. Então o estar junto era muito bom, mas era muito bom também porque a gente ria muito. Eu me lembro de mim e do Ângelo fazendo a borboletinha, ele ficava rindo da minha cara. Mas eu participava de todas as atividades com as crianças porque eu gostava muito. Era muito bom também. (MELO, 2013).

Havia também o compartilhamento com e entre as crianças, implícito na concepção de educação e de infância e facilitado pelas metodologias de centros de interesse, trabalho diversificado e projetos.

²⁵ As turmas de Jardim não eram formadas por alunos da mesma idade, mas por faixas etárias mais amplas, que chegavam a abranger três idades diferentes.

Mas o que eu acho mais legal mesmo era o que você podia inventar na sala, baseado no que a criança trazia, valorizar isso. Acabar com o seu planejamento daquele dia, mudar tudo por uma coisa que tivesse acontecido, objeto de pesquisa para o dia seguinte e a criança trazer. Às vezes uma só ou duas traziam, mas no outro dia um deles querer trazer também...

...qualquer tema ser valorizado. Eu vi gente com projetos lindíssimos lá... de circo, um projeto que Sandra desenvolveu, que tinha malabarista, até hoje está na minha memória. Ela chamou, convidou todo mundo para assistir a apresentação da turma dela. Como foi legal aquilo. E aí as crianças escreviam sobre aquilo, aprendiam, estudavam a vida do circo... (PEREIRA, 2013).

Esse trabalho foi muito grandioso, acho que veio uma luz muito grande junto com essas crianças, que me ensinaram muito. (GREGÓRIO, 2013).

Estes espaços dos projetos que gente tinha, não só da festa junina, mas, de todos os projetos, da Semana da Criança... Em tudo a gente ficava buscando temas, as músicas mais legais e o que podia surgir... O espaço mesmo dos centros de interesse, as coisas que surgiam... E a gente discutia com outros professores, porque já tinha surgido um tema na sala deles, a forma de explorar, tudo era muito discutido. Essa abertura para discussão era muito rica lá, e a gente perguntava e trocava ideias numa boa, porque era tão comum aquilo, não existia o menor constrangimento, porque aquilo fazia parte do trabalho da escola, era dessa forma. Pois é, eram tantos momentos... Tudo era muito feito em conjunto, então estou lembrando agora do planejamento das festas juninas, desde a discussão do espaço onde ia ser a festa... Na Educação Infantil tinha uma característica muito legal... As famílias contribuíam com os alimentos, com as comidas que iam ser consumidas, então não tinha nada vendido – era um grande conagraçamento. A gente tinha a escolha das músicas... E eu lembro dos professores de Música e de Educação Física, o Ângelo, que era um companheiro, a Marta, que era professora do Multimeios, uma sala em que se explorava muito as coisas com as crianças, vinham com muitas sugestões, e a gente discutia, a gente ria muito, a gente dançava junto... Era muito bom. (MELO, 2013).

As práticas de avaliação e de auto avaliação eram frequentes entre os professores e também eram propostas aos alunos. A reflexão, o autoconhecimento e o conhecimento do outro requerem exercícios de olhar, ouvir, pensar, sentir.

Outra coisa legal, que só no Centro também, era a quantidade de ocasiões ao longo do dia onde a criança fazia uma auto avaliação. Fosse depois de uma atividade, ou uma avaliação do grupo... Geralmente ao final da manhã ou do dia... Aprender a expressar uma ideia, um pensamento, um sentimento e a ouvir a expressão do outro. “Mas, isso não acontece em outros espaços?” Acontece, mas no Centro era mais... E eu levava isso pras minhas aulas. (REIS, 2013).

Os espaços formativos eram muitos e diversificados. O tempo de convivência, já que muitos professores eram de turno integral, também criava oportunidades, até mesmo em momentos informais.

Tinha uma sala que era uma sala muito especial, que a gente chamava de Salinha. Na Educação Infantil tinha uma sala menor - porque existia uma sala maior dos professores de maneira geral -, que a gente chamava “fumódromo”. E ali se discutia de tudo, desde conversar “abobrinhas”... E aí vinham as questões de sala de aula e a gente trocava ideias, sem saber que estávamos trocando ideias, e tudo virava uma

grande brincadeira, mas acabava que saía muita coisa... Muito das inquietações, das dificuldades saía ali naquele “fumódromo”... Aquele aluno que estava perturbando a sua paciência... Acho que servia como uma grande terapia, porque a gente terminava falando das aflições da gente, rindo das aflições e sempre tinha alguém que se prontificava a ajudar. (MELO, 2013).

Encerro essa parte da conversa sobre espaços formativos, saberes e fazeres, trazendo uma fala de Dinorá que sintetiza um pouco dessa riqueza a respeito de tudo o que foi narrado.

E ali no Centro eu encontrei também pessoas que iam suprindo essa ausência de embasamento mais teórico pra essa prática que, de certa forma, intuitivamente eu queria que fosse uma coisa mais aberta. E aí foi quando eu me deparei com pessoas... Porque lá o grande barato era o investimento que a escola fazia na formação de professores, então nós tínhamos coordenadores pagos pra fazer reuniões com a gente nas diversas áreas. Você não encontra isso em escola nenhuma, é muito difícil. Então tinha coordenador de Matemática, de Língua Portuguesa; de Estudos Sociais; tinha um psicólogo que fazia grupos interativos conosco, que eram momentos muito bons, porque a gente levantava não só questões da prática, mas questões nossas que estavam nos inquietando... E às vezes até nos desligávamos que ali era uma escola e aquilo virava uma grande bagunça, a gente fazia uma confusão danada, mas era um momento de crescimento incrível, porque a gente crescia como pessoa e como profissional também. Era a questão do convívio, do respeito, da interação, de você saber o limite do outro, tudo isso a gente aprendia através desses grupos de interação com o psicólogo... E a prática... O que me encantava era que a gente ia para a sala de aula; discutia o que estava fazendo na sala de aula; fazia o planejamento junto com o coordenador, e ela dava pistas pra gente de como fazer as coisas, mas não dizia como fazer. [...] Isso me encantou muito no Centro e me fez crescer muito. (MELO, 2013).

A necessidade de encerrar o assunto, procurando uma perspectiva abrangente, porém resumida, do trabalho construído na Educação Infantil, busca fixar em um retrato o que penso ter sido um exemplo do que Linhares definiu como movimentos instituintes na escola. Todavia, esse último retrato serve menos para encerrar essa parte da conversa afirmando a riqueza e a beleza desse movimento em particular, e mais para ajudar a encaminhar a reflexão que vem a seguir.

4.3.6 As forças da sociedade e da própria vida

A fala anterior de Dinorá – um retrato do CEN – tem fios que se ligam a todas as falas dos demais professores. Essas narrativas dos professores e as reflexões instigadas por elas, acredito que tenham possibilitado a compreensão do que estava em jogo na construção do trabalho da Educação infantil do CEN. Poderia tentar resumir essas forças em palavras-chave,

tais como: investimentos, disponibilidade, busca, compartilhamento, entre tantas outras, mas não acho ser necessário. Penso que o que já foi trazido, deva ter sido suficientemente extenso e profundo para atender ao propósito desse trabalho: compartilhar a experiência do CEN.

Todavia, essa experiência não se resume somente à instituição de um trabalho que possa ser bem avaliado, tendo por critérios referenciais de inclusão e amorização, por exemplo. Refere-se também à compreensão de que as forças da sociedade e da vida estão permanentemente configurando-se e reconfigurando-se. Essa dinâmica, esse jogo de forças cria as condições de possibilidade para que certas verdades emergjam e para que elas fundem discursos e práticas.

Ao longo do período estabelecido por essa pesquisa, o CEN e conseqüentemente a sua Educação Infantil foram atravessados por essas forças: pelas políticas econômicas e de educação, pelas novas ideologias, pelas novas aspirações da sociedade, entre tantas outras forças marcadas pelo pensamento capitalista neoliberal. Pensamento que embute uma lógica perversa, pois traveste a pobreza das práticas pelas riquezas dos discursos, como tão bem nos mostra Nóvoa. Os mesmos discursos e práticas que “induzem comportamentos e prescrevem atitudes ‘razoáveis’ e ‘corretas’ (e vice-versa)” (NÓVOA, 1999, p. 2) comprometem o campo da educação e da formação de professores não só no que se há de construir ou instituir, mas também no que já está em curso.

A crise atravessada pelo CEN, já descrita em capítulo anterior, deixou os professores coordenadores e funcionários sem pagamento ou sem pagamento integral; levou-os a reduzirem a carga horária, pedirem demissão ou serem demitidos; reduziu os investimentos em infraestrutura, pessoal, materiais, entre outros; criou uma imagem de decadência da escola para a comunidade externa e interna; acirrou diferenças sobre a melhor forma de gestão da instituição; reduziu o número de matrículas, entre outros tantos agravantes que minaram o trabalho do CEN, desmantelando-o e descaracterizando-o por demais.

Eu percebi muito a diluição desse trabalho pelas questões financeiras todas. Como isso fazia falta, né? Mas a gente já tinha uma história ali dentro e procurava de certa forma suprir isso... Todos os professores tentavam suprir, até que não dava mais, porque muitos tinham que ir para outra escola, trabalhavam no mesmo horário em outra escola, principalmente os professores especializados que eram os professores de Artes, Educação Física, Música...

Já não tinham aquela carga tão grande de dedicação total à escola e já ficavam comprometidos nessa última quinta-feira do mês, mas mesmo assim eles faziam um esforço super-humano para não botar nenhuma aula naquele dia, porque sabiam que eram encontros importantes que a gente tinha ali.

Antes do Centro entrar em crise, era questão fechada, todo mundo parava e no momento do Conselho iam todos os profissionais, coordenador, orientação... No 1º segmento a gente tentava, mas tinham aqueles professores que tinham turmas em outras escolas... (MELO, 2013).

A ADCEN foi perdendo força; o próprio Sindicato dos Professores, nós tínhamos vários colegas representantes do sindicato, foi também acho que se perdendo nessas questões todas lá; mas, isso refletia na relação com o aluno. Então você quer alguém que simplesmente repita conceitos, noções, padrões, ou alguém que a despeito de considerar e reconhecer regras, normas, leis, tudo mais, mas é alguém que tem uma postura mais autônoma e um senso crítico mais aguçado. E, às vezes, eu pensava assim: “A gente quer coisas das crianças, mas que, muitas vezes, nós mesmos não fazemos”.

... Muitas das minhas angústias, que eram dos enfrentamentos que eu tinha, também diziam respeito a uma percepção do todo, quando a gente numa fase liga no automático, e aquilo que representava, vamos dizer assim, não sei se o novo é a palavra adequada. Vanguarda? Não sei, mas acaba sendo um novo padrão, que você consome. Deixa eu ver se consigo ser mais claro: a gente trabalhava lá com a perspectiva construtivista e sócio interacionista, então tem maneiras... A gente constrói um estilo, um jeito, um modo próprio de trazer aquilo em práticas; mas, às vezes, quando essas práticas se tornam repetitivas, entra ano, sai ano, de alguma forma você está cristalizando... Afirmando um saber? Sem dúvida, mas ao mesmo tempo cristalizando. Eu acho que às vezes valia a pena talvez discutir um pouco sobre isso. Por exemplo, eu acho, e aí eu tenho que fazer o *mea culpa* também, porque talvez eu fosse essa pessoa e não tenha sabido fazer, que carecia de uma discussão mais a fundo em torno da própria arte, apesar de ser uma escola que em um histórico fantástico em torno da arte, da sua questão estética e diferentes linguagens mesmo, né? A questão do corpo... Porque a gente no final das contas, eu achava que ia e vinha, caía muito nos processos de cognição, linguagem e matemática. Era o que eu sentia. (REIS, 2013).

As narrativas dos professores falam da desconstrução desse trabalho e deixam apenas transparecer a intensidade da luta que se travou na tentativa de se preservar o CEN e seus espaços formativos, para que essa experiência não viesse um dia a ser narrada como algo perdido no passado; segundo Arendt (2013), como algo que outrora tenha vivido, que no fundo do mar tenha se afundado e se dissolvido e precisasse ser devolvido à superfície. Sim, as coisas sofrem transmutações, transformações. As forças continuam em movimento e o tempo nos traz a pérola e o coral. Quem sabe no que o CEN irá se transformar?

Os professores foram chegando à conversa, trazendo seus olhares, suas percepções, seus pensares e seus sentires sobre o CEN e sobre os seus espaços formativos, seus saberes e seus fazeres, revelando o significado deles para as suas formações e para a construção de suas identidades docentes. Revelaram também, principalmente pelo que se repete em suas falas, as marcas da identidade de um grupo: uma identidade coletiva.

Essa escrita foi entrelaçada pelo fio do desejo que une passado, presente e futuro e fiada nas conversas entre pessoas que acima de tudo compartilham as “crenças fundadoras da profissão docente [...] a começar por esse sentimento de que nos compete cuidar das crianças e do seu futuro” (NÓVOA, 1999, p. 10). Nossos percursos compõem trilhas e desvios que nos levaram a nós mesmos e ao outro que nos constitui, e acredito nos possibilitaram ocupar e construir espaços formativos como os da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói.

A Dinorá, que sempre foi nossa porta-voz, deixo as palavras finais desse capítulo, até porque ela quis deixá-las registradas:

Eu estava falando da questão teórica, né? Então quando a gente falava de Freinet, de Piaget, de Vigotsky, de Carl Rogers ou qualquer autor desses, a gente já tinha lido muito, a gente tinha discutido muito, e quanto mais você quisesse, mesmo que o grupo não acompanhasse, você tinha com quem discutir, porque podia procurar a coordenadora, ela te dava material e você seguia seus passos. É engraçado como uma coisa puxa a outra, esse “seguir seus passos” é uma coisa que eu queria deixar registrada, porque houve sempre muita abertura para cada um crescer no seu ritmo, cada professor, e a oportunidade de um respeito pelas possibilidades do professor... O Centro só desistia de um professor quando não dava mais, mas investia muito, porque quando tinha experiência nova, não era obrigatório todo mundo fazer. Então, em muitas ocasiões a gente optava por seguir o novo e algumas pessoas não iam, mas depois terminavam indo, porque alguém já foi, experimentou, viu que estava dando certo e contagiava, e o grupo se contagiava. Então esse respeito ao crescimento individual, a cada ritmo não era um discurso para aplicar só para as crianças, né? Isso também era aplicado aos professores, isso era um aspecto também importante. (MELO, 2013).

Em **negrito**, reforço o que disse por meio da epígrafe que abriu esse capítulo: “Não há uma pegada do meu caminho que não passe pelo caminho do outro”. Seguiremos cada um de nós os nossos passos, e espero que como educadores, seja no chão da escola, seja no campo da pesquisa, seja no da formação docente, saibamos respeitar os percursos de cada um que passe pelo nosso caminho.

Fotografia 42 – Professores da Educação Infantil na Festa Junina



Fonte: A autora, 2004.

SUVENIRES

Eu já estou com o pé nessa estrada
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes, amanhã...
Milton Nascimento e Ronaldo Bastos

O verbete do Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (ABL, 2008), apresenta o seguinte sentido figurado para souvenir [do francês *souvenir*: lembrança, recordação]: “coisa que provoca uma lembrança”. Todavia, não é de um objeto que resgate lembranças de que trato aqui, mas de tentar compreender, depois de feita a viagem, o que ela pode ter proporcionado. Com certeza, a construção e o desenvolvimento desta pesquisa, cheios de idas e vindas, bem como o processo da escrita e reescrita da dissertação, se constituíram como experiências (trans)formativas. Ou seja: foram meus “suvenires” desta *viagem-pesquisa*.

Bloch (2013) e Benjamin (1987) me inspiram a dizer que revisitei o *espaçotempo* do CEN, em busca de pistas, tentando ouvir ecos e apelos do passado, em documentos e nos testemunhos dos professores que lá trabalharam. As questões do tempo presente me instigaram: “por que a experiência do CEN haveria perdido sua potência transformadora? Teria sido mesmo uma experiência transformadora? Como vieram se configurando ao longo do tempo as forças em jogo no percurso dessa escola? De que forças se tratavam? Em que medida o que foi vivido lá teria causado impacto na formação da identidade dos professores, sujeitos de minha pesquisa? Haveria uma identidade coletiva? Se tornariam a minha pesquisa e a minha dissertação uma contribuição de fato ao campo da formação docente?” Para encontrar respostas, procurei suportes em saberes teóricos e nos olhares de colegas, professores e orientadores para me ajudarem a interrogar a experiência vivida ali, e a compreendê-la, sempre consciente de que qualquer conhecimento construído a esse respeito seria – e será - sempre um conhecimento parcial. Nutro a esperança, enfim, de que meu esforço tenha resultado em alguma contribuição para o campo da educação, em especial o da formação docente. E se não, posso afirmar que foi uma importante experiência pessoal, de

autoformação. Terminei a escrita desta dissertação, portanto, mais fortalecida como professora-pesquisadora e como docente comprometida com a construção de uma escola de qualidade para todos.

Desde muito, que os problemas relacionados ao campo educacional, principalmente aqueles referentes à escola, seus discursos e suas práticas, e à formação de professores têm mobilizado minha atenção, e a atenção, o estudo e a pesquisa de muitos. Em minha percepção, há um panorama para o qual concorrem avaliações e propostas que, independentemente do campo de análise de que provêm, se revelam precisas e contundentes, corroborando fortemente para a elucidação de questões, que se apresentam multifacetadas. Todavia, apesar da premência por soluções apontadas pelos discursos nos vários âmbitos sociais, evidencia-se o grande descompasso entre discursos, políticas e práticas nesse sentido.

Frigotto (1995, p. 25) diz que: “A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica.” Em que essa afirmativa concorre para o entendimento da complexidade da dinâmica do que está em jogo na sociedade e nas questões do campo educacional?

A afirmativa apresenta duas questões. A primeira refere-se ao fato de que a educação não só é constituída por determinações e relações sociais, mas que também é ela própria constituinte dessas mesmas relações. E o que isso significa? Podemos pensar que estamos diante das tais situações simbolizadas pelo *ouroboros*²⁶; isto é, presos eternamente a um movimento de perpétua continuidade. Movimento representado pelos diversos discursos e práticas que atravessaram historicamente a educação, promovendo efetivas mudanças, mas que a perpetuam na sua condição de origem: uma instituição constituinte das determinações e relações sociais. Ou seja, conjunto de saberes e fazeres a serviço do poder instituído pela sociedade para formar pessoas e estabelecer relações sociais em conformidade com o poder hegemônico. Daí, a essência da continuidade, a própria razão de ser da educação. Todavia, a educação, com seus discursos e práticas, não se dá em um tempo vazio e homogêneo. Como diz Foucault (1979), cada época faz emergir seu estatuto de verdade.

Por sua vez, Foucault (1979) nos mostra que os fatos sociais não são naturais. Práticas

²⁶ Ouroboros (ou *oroboro* ou ainda *uróboro*) é um símbolo representado por uma serpente, ou um dragão, que morde a própria cauda. O nome vem do grego antigo: *οὐρά* (oura) significa "cauda" e *βόρος* (boros), que significa "devora". Assim, a palavra designa "aquele que devora a própria cauda". Sua representação simboliza a eternidade. Segundo o *Dictionnaire des symboles*, o ouroboros simboliza o ciclo da evolução voltando-se sobre si mesmo. O símbolo contém as ideias de movimento, continuidade, auto fecundação e, em consequência, eterno retorno.

são forjadas a partir de relações de poder, exercido em rede, num campo historicamente datado. Saberes emergem e ganham o estatuto de verdade a partir das condições de possibilidade que se configuram num determinado contexto. Diz-nos o autor:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p.10).

O que nossa sociedade tem produzido como verdade? Benjamin (1987) me ajuda a compreender de que maneira a modernidade é um tempo que se caracteriza pela instituição de condições que permitem que não reconheçamos o que se perpetua nas aparentes inovações, nas aparentes transformações; que não reconheçamos a continuidade. Segundo o autor, nossa memória está empobrecida, só percebemos o presente e o futuro que nos atravessam e nos ameaçam avassaladoramente, incessantemente. Diz Rouanet sobre o homem moderno de Benjamin: "tem mais consciência que memória, é mais capaz de perceber que de lembrar-se, é mais sensível ao descontínuo da vivência do que à continuidade da experiência." (ROUANET, 1992, p. 111). Portanto, é nesse contexto e nessas condições que o homem vem instituindo pensares e sentires, saberes e fazeres. Sem nos darmos conta de que não há nada de realmente novo sob o sol?

Existem movimentos fazendo emergir outras verdades. As conversas com os professores da Educação Infantil do CEN, por exemplo - para ficar no âmbito desta dissertação -, mostram que há movimentos, mesmo parecendo insignificantes, que apontam para a disputa de que fala Frigotto. Esses professores mostram que a memória não está empobrecida. É uma memória rica de sentidos individuais e coletivos.

Todavia, é uma disputa e, por isso, radicaliza-se a dissociação entre discursos e práticas, como recurso utilizado pelas instâncias de poder hegemônico, que pretendem perpetuar as condições de desigualdade e injustiça social, para neutralizar os movimentos que se articulam contra essas instâncias. São artifícios sutis de dominação por meio dos quais não se combatem frontalmente essa ou aquela força, mas apropriam-se dos seus discursos, efetivando-se na prática apenas aquilo que aparente alguma transformação, alguma renovação.

Artifícios como a construção de demandas para além da realidade - como os

problemas ligados à educação e à saúde que parecem de solução quase impossível -, para tornar o seu atendimento quase sempre promessas que não se cumprem, pois novas demandas vêm substituir as anteriores. Como se diz: “criar dificuldades, para vender facilidades”. Assim, nessa lógica, nessa dinâmica, acaba por ser aceito como natural que os discursos não se concretizem em práticas. Fragmenta-se o pensamento, o saber, o fazer, a vida.

Como atravessamento dessa ideologia fragmentadora, constrói-se no campo da educação, um distanciamento entre pensar e fazer escola, produzindo-se uma alienação, no sentido marxista da palavra, no processo de construção da identidade da escola.²⁷

Reforçando-se que “o poder funciona e se exerce em rede” (FOUCAULT, 1979, p. 108), acredito que a dissociação entre discursos e práticas atravessa tudo o que se refere às questões de nossa sociedade atual. No campo da Educação, embora teóricos e políticos se excedam nos discursos de valorização da Educação e do papel do educador, eles não se efetivam em políticas e práticas vigorosas. Para reforçar essa constatação, recorro a Nóvoa (1999) que, em seu artigo “Os professores na virada do milênio”, expõe a partir do par excesso-pobreza quatro questões a serem analisadas sobre as condições do professor, assim resumidas:

- do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas;
- do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores;
- do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas;
- do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes. (NÓVOA, 1999, p.13)

Segundo Rouanet, Benjamin não acreditava que “o amanhã só raiará [raiará] no momento certo, consumados os tempos e amadurecidas as condições objetivas. É [seria] o messianismo do tempo contínuo, enquanto o Messias de Benjamin quer romper o *continuum*, dinamitá-lo, para despertar os mortos e salvar os passados oprimidos.” (ROUANET, 1992, p. 115).

Chego, então, ao segundo ponto da afirmativa de Frigotto (1995, p. 25), “A educação [...] apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica”, que nos permite

²⁷ Como analisa Cabral (2012): “A alienação do trabalhador relativamente ao produto da sua atividade surge, ao mesmo tempo, vista do lado da atividade do trabalhador, como alienação da atividade produtiva. Esta deixa de ser uma manifestação essencial do homem, para ser um “trabalho forçado”, não voluntário, mas determinado pela necessidade externa. Por isso, o trabalho deixa de ser a ‘satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele’. O trabalho não é uma feliz confirmação de si e desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual, mas antes sacrifício de si e mortificação. A consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano.”

deduzir que se há disputa, é porque há, portanto, outros poderes em jogo, outras forças compondo essas relações. E que poderes seriam esses, que forças seriam essas? Que outras verdades há?

Bloch (2013), por sua vez, vem nos convocando e instigando a interrogar o passado, a buscar compreendê-lo por meio da reflexão e da crítica, de modo a enxergar com mais clareza mudanças e permanências. Penso que aqui e ali o conhecimento do passado já vem orientando ações no presente, como defendia e preconizava esse historiador. Movimentos instituintes (Linhares, 2010) buscam na escola, nas instituições e na sociedade outras pensares e sentires, outros saberes e fazeres, baseados em uma ética que leve em conta maior inclusão, amorização, dignificação e autonomia humano-sociais e legitimação das alteridades. Verdades que emergem aqui e ali, tensionando os campos de formação, “no plano das determinações e relações sociais”, como o da educação.

Há, decerto, um conjunto de discursos e práticas que desempoderam o professor e a escola, ou não concorrem para a sua emancipação. Por isso Giroux (1997), ressaltando a dificuldade da tarefa, porém afirmando o caráter premente, essencial da luta a ser travada, levanta a necessidade fundamental de os professores “assumirem o papel de intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p. 163). Sobre o assunto, orienta:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos, que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p. 163).

Por isso, recorro a Daniel Hameline (2008) que, em seu ensaio *O educador e a ação sensata*, compartilha importante visão do papel de cada um e do coletivo na tecitura dessa rede que possibilitaria as transformações necessárias das quais nos fala Giroux. Hameline analisa minuciosamente três principais diretrizes: a ação como instrução, o máximo como indesejável e o fato de tudo se passar no *entre*. Seu texto revela que as práticas educativas reflexivas frutuosas são caracterizadas por um trabalho artesanal engenhoso, por uma operação de salubridade mental e por tentativas de assegurar equidade. Aponta para a condição de a ação sensata não ser aquela que “se entregaria sem controle às turbulências que a ameaçam, [nem aquela] que se julgaria ao abrigo de qualquer turbulência, devido às suas próprias capacidades de controle, [mas por ser aquela que se situa entre as duas]. É entre as

duas que se situa a ação portadora de sentido”. (HAMELINE, 2008, p.40). Portanto, ação sensata significa ação portadora de sentido, que segundo Ricoeur apud Hameline (2008, p. 55) é aquela que "encontra as condições de aceitabilidade, estabelecidas numa certa comunidade de linguagem ou de valor". Portanto, em uma rede de sujeitos que se ligam por linguagem e/ou valores comuns.

Sim, essa é uma tarefa difícil - tendo em mente que existe uma política de dissociação entre discursos e práticas que resultam em dificuldades para o seu êxito -, mas pensar a escola a partir de outras perspectivas não tem sido impossível, como é exemplificado pelas inúmeras tentativas realizadas em vários campos e esferas, que representam o outro conjunto de forças que atuam nessa disputa, como as redes de que fala Nóvoa e as que, como exemplo, foram citadas no capítulo 4.

Essas forças referem-se aos grupos que, conscientes das amarras que os fixam num determinado lugar, conseguem desprender-se e ampliar sua visão acerca dos contextos nos quais estão inseridos. São movimentos instituintes.

Portanto, por mais fragmentadoras e hegemônicas que possam ser as forças que atuam mais fortemente no contexto atual, paulatinamente observam-se as pequenas revoluções, as microrrevoluções – em termos de extensão - e constata-se as grandes transformações – em termos de profundidade – que vem se operando nos contextos escolares, em consequência da ação de alguns que conseguem escapar, ou melhor, mergulhar verdadeiramente, sensatamente nesse contexto perturbador.

Acredito que a experiência do Centro Educacional de Niterói tenha se constituído como uma rede, como um movimento instituinte, não só no que diz respeito à formação de crianças e adolescentes, mas com relação à formação de professores. Além dos espaços formativos voltados para os professores da escola, havia os órgãos e projetos destinados à formação inicial e continuada de professores de fora da instituição, o que não foi pouco. As pessoas que pude ouvir durante esta investigação me mostraram que a despeito dos acertos e erros, das coerências e contradições, foi uma instituição, que mesmo com uma abrangência restrita, por ser privada, instituiu discursos e práticas frutuosos.

Poderia nessa dissertação ter elencado uma série de saberes práticos sobre o trabalho com alunos e professores, frutos do movimento do projeto educativo da escola, mas limitei-me a citá-los apenas como exemplos, quando julguei necessário. Não se tratava aqui de corroborar para a construção de “um saber pedagógico [...] instrumental” (NÓVOA, 1999, p. 6). Tratava-se de deixar um apelo, um grito que ecoasse – esse talvez seja o mais precioso souvenir que trago. Afinal, as “forças da sociedade e da própria vida” (LINHARES, 2010, p. 1)

que se contrapõem à construção de escolas e espaços formativos que demarquem “posições, desejos e interesses éticos com perspectivas de inclusão, respeito, justiça e valorização do outro” (LINHARES, 2010, p. 2) são as mesmas forças que concorrem para “desmantelar as escolas superiores e universitárias de formação de professores e a tentar colocar sob “gestão privada” a oferta de formação dos centros de professores” (NÓVOA, 1999, p. 5), como aconteceu com o CEN.

O CEN segue seu percurso. Desde 2007, como já foi dito, está sob a gestão de um grupo privado de ensino. Tenho notícias sobre os esforços de professores e outros membros da comunidade escolar, como pais e funcionários, que lá ficaram, lutando por sua sobrevivência. Atualmente, me pergunto: que fios ligam o CEN à potência que um dia foi? As práticas que se mantiveram ainda são coerentes com as concepções de educação e com o projeto de sociedade que as geraram? Teria o CEN se tornado mais uma escola em meio a tantas que compõem o “mercado rentável” (NÓVOA, 1999, p. 5) da educação? Mas essa é outra história, outra pesquisa, outra dissertação. Quem sabe alguém no futuro não venha a encontrar as respostas e conte a história de como o CEN manteve-se como exemplo de escola onde a inclusão, a amorização, o respeito pelos percursos dos alunos e dos professores, por exemplo, nunca deixaram de ser valores a inspirar pensares e sentires, saberes e fazeres?

Trago em minha bagagem, como suvenires dessa viagem-pesquisa: a lembrança das pessoas. Seus ensinamentos, nossos compartilhamentos, afetos, emoções, sorrisos e lágrimas. O exercício da investigação e da busca pelo conhecimento. Ouvir os sujeitos da pesquisa, teóricos, colegas, professores, documentos, o passado e o presente. Saber interrogá-los, buscar saber ouvir, compreender os sentidos possíveis, dar sentidos. Também faz parte de minha bagagem, o árduo e prazeroso exercício da escrita: a busca pelas palavras, pela melhor maneira de expressar uma ideia, pelo sentido preciso, por me fazer entender, por buscar rigorosidade e paixão. E um pouco de poesia. Muitos ganhos em minha bagagem, muitos suvenires a guardar. Sobre perdas não falarei. Viagem-pesquisa, experiência transformadora na construção de minha identidade pessoal e profissional, tempo de ressignificações, descobertas e construção. Valeu a pena.

Acredito nos sonhos e na utopia como potências. Acredito na educação, na escola e nos professores. “Amar se aprende amando”, disse Drummond (1985). E o que é educar e formar senão um exercício de amor? A epígrafe do “Projeto Político Pedagógico do CEN” contém as palavras de Benjamin: “cada época sonha não somente a seguinte, mas ao sonhá-la, força-a a acordar” (CEN, 2003, p. 13). Assim sonho, não o sonho mítico, mas o sonho utópico de Benjamin, que nos impele a inventar. Como nos diz Ferreira Gullar (2006) em seus versos,

“caminhos não há, mas os pés na grama os inventarão”. E as pessoas inventam.

REFERÊNCIAS

ABL. Dicionário da Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro: 2008.

ABREU, JAYME. Escola Média no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, p. 23-35, abr./jun. 1962.

ALMEIDA JÚNIOR, José Ferraz de. *A estrada*. 1899. Óleo sobre tela.

_____. *Saudade*. 1899. Óleo sobre tela.

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. O “Espaço-Tempo” Escolar como Artefato Cultural nas Histórias dos Fatos e das Ideias. *Revista Acervo*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 15-34, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/171/138>>. Acesso em: 21 Jun. 2013.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília de Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Amar se aprende amando*. Rio de Janeiro: Record, 1985.

ARAÚJO, Mairce; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (Orgs.). *Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ASSIS, Machado de. *O caminho de Damasco*. Jornal das Famílias: Rio, 1871. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000109pdf.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Maria Inês Garcia de Freitas. Reflexões sobre o tempo: instrumentos para uma viagem pelo ciclo vital. *Revista Psychê*, São Paulo, Ano IX, n. 15, p. 93-104, jan./jun. 2005.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Edição digital.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

_____. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=161737>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=166363&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=161211&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 21 jun. de 2013

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRECHT, Bertold. *Depois de Maiakovski*. [S.l.: s.n., 19--].

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, p. 1-5, 2009.

BURKE, Peter. Cultura, tradição, educação. In: GATTI JR., Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: EdUFU, 2007.

CABRAL, João Francisco P. *Capital, Trabalho e Alienação, segundo Karl Marx*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/filosofia/capital-trabalho-alienacao-segundo-karl-marx.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

CAMÕES, Luís de. *Os lusíadas*. 4. ed. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros. Instituto Camões, 2000.

CARAYON, Elza Marie Petruceli. *A educação para o trabalho no ensino de 1º Grau: em busca de sua gênese*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1987. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9567>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. *Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*. Florianópolis: Texto Contexto, 2006.

CARIELLO, Ingrid. *Nossa escola tem história*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=XGT4q_CsEAQ>. Acesso em: 21 jun. 2013.

CARPI, A. C. M. S. *Por uma didática mais psicopedagógica*. 1992, mimeo.

_____. [s/ título]. Niterói: 2005, mimeo.

CEN. *Esquema básico de acompanhamento* [...]. Mimeo, 1990.

_____. *Lista de orientações*. Mimeo, 199-

_____. *Projeto Político Pedagógico*. Mimeo, 2003. 67p.

CHAVES, Miriam W. O ensino de história em uma escola experimental do antigo Distrito Federal nos anos 30: uma contribuição para o estudo de história das disciplinas escolares. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/328miriamwandefeldchaves.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

COELHO, Alexandra Lucas. Walter Benjamin: o mais sozinho dos homens em Portbou. In: *Público*. Lisboa: março de 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/133059324/Memoria-Walter-Benjamin>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

COUTINHO, Maria Angélica G. C. ; PORTILHO, Lydia R. F. R.; SIQUEIRA, Sônia A. Escola Experimental Barbara Ottoni: um estudo de caso. *Tessituras*, n. 3, artigo 6, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.docentesfsd.com.br/arquivo/Escola%20Experimental.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

FFP/UERJ. *Ementa da disciplina: Representações, identidades e histórias de vida*. 2012, mimeo.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1981.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREUD, Sigmund. “*Gradiva*” de Jensen e outros trabalhos (1906-1908). Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Estatuto da Fundação Brasileira de Educação 1992*. Brasília: 1994, mimeo.

_____. [FUBRAE – CEN: divulgação]. Rio de Janeiro: Casa da Criação, [198-?].

_____. *Regimento do Centro Educacional de Niterói*. Niterói: 2002, mimeo.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

GALANTE, Camylla. Formas narrativas de teor autobiográfico? A criação do mito do escritor em “Rumo a Damasco”, “O Sonho” e “A Grande Estrada”. *Darandina Revisteletrônica* – Programa de Pós-Graduação em Letras/UFJF. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2013/08/artigo_camylla.pdf>. Acesso em: 29 set. 2013.

GALEANO, Eduardo. Entrevista concedida a Jaume Barberà, Programa Singulares - canal 3 – Televisión de Cataluña S. A., em 23 maio 2011. Disponível em <http://vimeo.com/24443667>. Acesso em: 16 set. 2013.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GREGÓRIO, Marta de. Entrevista concedida a Ana Cristina Carpi em 24 abr. 2013.

GULLAR, Ferreira. *A luta corporal*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

HAMELINE, Daniel. O educador e ação sensata. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Ed., 2008.

HORTA, José Silvério Bahia. Planejamento Educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP. *História do Inep*. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLIMT, Gustave. *As três idades da mulher*. 1905. Óleo sobre tela.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

LACAN, Jacques. *Seminário I: Os Escritos Técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, jan/abr. 2002.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Edição digital.

LINHARES, Célia. Desafios contemporâneos da educação docente tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. – Coleção Didática e prática de ensino.

_____. Movimentos instituintes na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2009. CDROM

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

LÔBO, Yolanda Lima. A construção do centro de documentação e memória da educação fluminense do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro: relato de uma experiência. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. *Cadernos Anpae*, 4, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/465.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. D. Myrthes: a Secretária de Educação e Cultura da fusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. *Anais... Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, 2002. v. 01. p. 01-11. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0480.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____; FARIA, Lia. Identidade e campo de produção: o Laboratório de Currículos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1975-79). In: 28ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2005

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTELLI, Andréa Cristina. Entrelaçando memória e experiência na tessitura da narrativa. *Revista Travessias*, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_001/educacao/ENTRELA%20C7ANDO%20MEM%20D3RIA.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

MELO, Dinorá Machado. Entrevista concedida a Ana Cristina Carpi em 08 abr. 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; XAVIER, Libânia Nacif. *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: INEP, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos *et al.* Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2009.

MONET, Claude. *Impressões, nascer do sol*. 1872. Óleo sobre tela.

MPSC. *Fundação: conceito, características principais e instituição*. 2011. Disponível em: <http://www.mp.sc.gov.br/portal/webforms/Interna.aspx?campo=3773&secao_id=406>. Acesso em: 21 jun. 2013.

MUNIZ, Nícia Pereira. Entrevista concedida a Ana Cristina Carpi em 20 set. 2013.

NÓVOA, António. O lugar dos professores: cúmplices ou reféns? In: *Encontros instigantes*, Seção internacional, Rio de Janeiro, 14 set. 2001.

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. Cadernos de Formação 1

O'CONNELL, Mark; AIREY, Raje. *O grande livro dos signos & símbolos*. São Paulo: Escala, 2009. V. 2.

PALHARES, Odana. *Transmissão e estilo: o que define a singularidade na relação professor-aluno?*. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6, 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100058&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 02 out. 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O método (auto)biográfico: pesquisa e formação (prefácio). In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PEDROSA, Maria Elisa Pennafirme. *Centro Educacional de Niterói: uma história de experimentação pedagógica*. 2002, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. 1934. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. *Para Orpheu: sentir é criar*. Lisboa, 1916. Disponível em: <<http://www.arquivopessoa.net/textos/1709>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

PINHEIRO, Daisy da Silva. *Escola em movimento: experiências multidisciplinares*. Niterói, 2012.

PINTO, Diana Couto. CADES e sua presença em Minas Gerais. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Editora EDFU, 2003. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-indnome/eixo8/completos/cades.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida? In: MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: INEP, 2008.

RANGEL, Jorge Antonio. *O moderno Dom Quixote: Fernando Tude de Souza e o projeto roquetiano de educação popular através do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Saúde nas décadas de 40 e 50*. 1998, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

REIS, Ângelo Meireles dos. Entrevista concedida a Ana Cristina Carpi em 08 abr. 2013.

ROUANET, Sérgio Paulo; WITTE, Bernad. Por que o moderno envelhece tão rápido? *Revista USP*, São Paulo, n. 15, p. 110-117, set./out./nov. 1992. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/revusp/article/view/25671/27408>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SANTOS, Pablo S. M. B. *O público, o privado e o ensino fluminense (1954-1970): o caso do Centro Educacional de Niterói*. 195f. 2010, Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=176122>. Acesso em: 21 jun. 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação à edição brasileira. In: BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. E-book.

SILVA, Aída Maria Monteiro. A formação do professor: um debate necessário. *Revista da Faculdade de Educação*, USP. São Paulo, v.22, n.2, p. 257-262, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200017&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 jun. 2013.

SILVA, Aline Gomes da. *Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada*. 2014, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014 (em andamento).

SOARES, Bernardo. *Livro do Desassossego*. Lisboa: Ática, 1982. Vol. II.

SOMMER, Robert. *Espaço pessoal*. São Paulo: EdUSP, 1973.

SOUZA, Eliseu Clementino. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TOLLER, Paula; ISRAEL, George. Nada sei: apneia. In: KID ABELHA. *MTV acústico*. Universal Music, 2002. CD (60min).

TRESIDER, Jack. *O Grande Livro dos Símbolos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

VAN GOGH, Vincent. *A noite estrelada*. 1889. Óleo sobre tela.

_____. *Três pares de sapatos*. 1889. Óleo sobre tela.

_____. *Um par de sapatos*. 1887. Óleo sobre tela

VANDRÉ, Geraldo. *Pra não dizer que não falei das flores*. Som Livre, 1968. CD.

VELASQUEZ, Diego. *As fiandeiras*. 1657. Óleo sobre tela.

WENZEL, Myrthes de Luca. Depoimentos, Fitas 1-10. Arquivo da pesquisa “O empreendimento educativo-cultural da fusão: memórias de secretários de Educação. Rio de Janeiro: UENF-CEE, 2002.