

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

MARIA TERESA VIANNA VAN ACKER

A reflexão e a prática docente:
considerações a partir de uma pesquisa-ação

São Paulo
2008

MARIA TERESA VIANNA VAN ACKER

A reflexão e a prática docente:
considerações a partir de uma pesquisa-ação

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação

Área Temática: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares

Orientadora: Prof^a Dr^a Helena Coharik
Chamlan

São Paulo

2008

DEDICATÓRIA

Para uma geração ancestral, especialmente à memória do meu avô, Leonardo, que me legou dois desafios do século XIX: desbravar os campos da fenomenologia e aprender a compartilhar experiências.

Para os meus irmãos e para a minha prima Tônia, pela solidariedade.

Para Clarissa, Flora, Alice e Heitor, a geração do século XXI, que me desafia a ir muito além do que eu imaginava.

Agradecimentos

No intenso percurso vivido na escrita deste trabalho percebi o seu significado e avaliei as dificuldades pelas quais passei. Agradeço a todos os que estiveram ao meu lado nesse período. Especialmente a:

Roseli, Alice, Telma, Ivan, Roseli, Marli, Tônia, Paulo, Marcelo, Flora, os professores que trilharam comigo esse caminho investigativo. Não fosse o interesse deles nossa interação não existiria e nem esse trabalho.

Helena Coharik Chamlian, minha orientadora, pelo exemplo intelectual, ético e humano. Sempre presente pelo incentivo e pela amizade.

A Jaime Cordeiro e a Ideli Domingues, pela leitura atenta e exigente do meu exame de qualificação. Foram de grande valia para a redação desta tese.

A Flávia Sarti e a Rosemeire Reis com quem eu compartilhei algumas estratégias de formação de professores. Foram parcerias enriquecedoras para esse trabalho.

Aos meus colegas no Instituto Pichon–Rivière que foram companhias fundamentais no meu percurso de formação como coordenadora de grupos operativos; sobretudo a Virgínia Baquet pela disponibilidade em ler os meus primeiros textos e, com sinceridade e cuidado, apontar todas as falhas. Ao incentivo da Luciana e da Mariane.

A Maria Leila Palma Pellegrinelli e a Leonor Gayotto, pelo apoio e encorajamento a que eu trilhasse caminhos até então desconhecidos.

A Jean-Jacques Schaller, pela conversa na qual ele me contou o essencial sobre a pesquisa de intervenção. Sua referência à panóplia a ser preparada antes da entrada em campo acompanhou-me sempre.

A Marie-Christine Josso, pelo seu incentivo para que continuasse com minhas experiências. Foi fundamental para eu arriscar um pouco mais.

A Christine Delory-Momberger, pela conversa que tivemos sobre suas experiências com o Ateliê Biográfico de Projeto.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) , pela bolsa concedida desde agosto de 2006, que me permitiu adquirir livros de fundamental importância e, sobretudo, me permitiu também ir à França, onde além de encontrar Marie-Christine Josso, e Christine Delory-Momberger, pude conhecer e conversar um pouco com René Barbier.

Aos primeiros leitores do meu texto bruto, Mara David, Francisco Van Acker e, especialmente, Attilio Brunacci; todos eles me ajudaram a torná-lo um pouco mais legível.

A Lucia Kioko, pelo auxílio com o Photoshop.

A Luciana Di Giorgi, que me ajudou a entender um pouco mais à dialética entre mundo externo e mundo interno.

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más:
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Antonio Machado – *Proverbios y Cantares*

RESUMO

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna Van Acker. **A reflexão e a prática docente:** considerações a partir de uma pesquisa-ação. 2008. 249 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2008.

Esta tese tem em vista compreender de que modo a reflexão sobre as vivências dos professores na escola e na sala de aula geram conhecimento da prática em benefício do maior comprometimento profissional e, por conseguinte, com efeitos sobre autorização que reconhecem ter. Por se tratar de um tema que implica em considerar os processos de reflexão sobre a prática vivenciada pelos professores, ele exige metodologias de pesquisa que levem à colaboração deles. Escolhemos como abordagem metodológica a pesquisa-ação existencial pelo seu caráter de estímulo à reflexão. Como toda pesquisa-ação, essa investigação também se desenvolveu em diferentes etapas. Na primeira etapa, delineamos de que modos os professores produziam conhecimentos a partir de suas vivências práticas. Para isso nos utilizamos observações seguidas por entrevistas, as quais denominamos de entrevistas de explicação, inspiradas nas entrevistas de explicitação, descritas por Pierre Vermersch. Nessa etapa, identificamos que os professores valem-se de dois tipos de reflexão quando analisam e explicam suas práticas: uma reflexão que justifica o que fazem a partir de um costume, por um lado; por outro lado, uma reflexão que explica o percurso que traçaram até elaborarem um modo original de ensinar. Percebemos também que todos os professores, após a entrevista, revelaram ter descoberto que faziam coisas que não sabiam que faziam. Percebemos também a importância que as interações sociais exercem na ação docente, tanto no que diz respeito às atitudes conservadoras, quanto no que diz respeito às inovações. Diante da constatação da presença dessas interações no trabalho dos professores e também da dificuldade de auto-observação, decidimos prosseguir a pesquisa utilizando uma abordagem que favorece a emergência da subjetividade, nas suas dimensões intra e inter subjetivas. Para isso, recorreremos ao Ateliê Biográfico de Projeto, descrito por Christine Delory-Momberger. O resultado desse procedimento foi o maior comprometimento dos professores com a pesquisa em relação à primeira etapa e, também, a formulação de um projeto do grupo tendo em vista estabelecer uma forma sistematizada de reflexão sobre a experiência, de modo a se esclarecerem sobre os desafios da profissão docente na atualidade. Essa decisão, agora do grupo, e não da pesquisadora, gerou uma terceira e última etapa, na qual utilizamos a técnica de Grupo Operativo, criada por Enrique Pichon-Rivière. A originalidade desta pesquisa consistiu em realizar uma intervenção que levou ao envolvimento os parceiros na investigação sobre suas próprias experiências. Isso possibilitou que a análise se deslocasse de uma abordagem centrada no indivíduo para uma abordagem do sujeito enquanto ser social e do grupo como produtor de pensamento. Ao afirmar a coexistência das dimensões intrasubjetiva, intersubjetiva e até impessoal da reflexão, os dispositivos de pesquisa revelaram a busca daqueles professores por formas de agrupamento que lhes permita resistir aos descompassos da “sociedade do conhecimento” que transforma os indivíduos em objetos autômatos e consumidores de informação.

Palavras-chave: Pesquisa-ação, Autorização, Reflexão sobre a prática, Intersubjetividade, Autobiografia, Grupo operativo.

ABSTRACT

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna Van Acker. **The reflection and the teacher's practices**: considerations on a research-action. 2008. 249 p. Thesis (Doctorate) – Faculty of Education. University of São Paulo. 2008.

The purpose of this thesis is to understanding how reflection on teaching experiences generates practical knowledge that contributes to professional commitment, also affecting the authorization teachers acknowledge as theirs. As the subject involves reflection on teachers' practices, it requires research methodology conducive to their cooperation. Thus, we have chosen to use existential action-research, an approach that encourages reflection. As in other action-research techniques, this was also developed in several steps. Initially, the manner in which teachers produce knowledge based on their practical experience was precisely outlined using observation followed by interviews, named explanatory interviews after those described by Pierre Vermersch. During this step we found that teachers use two types of reflection when analyzing and explaining their practices: they explain their actions by habit, or else they explain the path followed in order to developed an original way of teaching. After the interview teachers reported having found out that they did things they were previously unaware of. We also noted the importance of interaction in teaching, both regarding conservative attitudes and innovative ones. After having verified the presence of groups in teacher's activities, and also the difficulty of self-observation, we decided to proceed using an approach capable of surfacing subjectivity, both internally and in interactions. The Autobiographic Workshop Project, as described by Christine Delory-Momberger, was used for this purpose, having yielded greater commitment of teachers with the first step of the research, and also a group project with the purpose of establishing an organized way of reflecting on their experience, and understanding their present professional challenges. This decision, of the group and no longer of the researcher, led to the third step, in which the Operative Group technique, created by Enrique Pichon-Rivière, was employed. The originality of this research lies in the fact that its intervention led to the progressive involvement of the research subjects in the investigation of their own experiences, which produced a shift from an analysis centered on the individual towards an analysis based on the individual as part of a group that produces knowledge. By stating the coexistence of intra-subjective, inter-subjective and even impersonal aspects of reflection, research techniques show that these teachers search for ways of forming groups that allow them to face the inconsistencies of the "society of knowledge", which transforms individuals in automatons and consumers of knowledge.

Key-words: Research-action, Authorisation, Reflection on practice, Inter-subjectivity, Authobiography, Operative Group.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 A QUESTÃO INICIAL E AS DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA-AÇÃO	16
1.1 A questão inicial e suas implicações	16
1.2 A pesquisa-ação e suas dimensões metodológicas	26
1.2.1 Etapas da Pesquisa-Ação	32
1.2.2.1 <i>Estudo Exploratório</i>	33
1.2.1.2 <i>Ateliê Biográfico de Projeto</i>	37
1.2.1.3 <i>Técnica de Grupo Operativo</i>	42
1.3 A pesquisa – ação e a atitude do pesquisador	47
 CAPÍTULO 2: ACERCA DO QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE A PROFISSÃO E SOBRE O QUE SABEM QUE FAZEM	 52
2.1 As entrevistas iniciais: o que os professores dizem sobre a profissão.	52
2.1.2 O significado das entrevistas iniciais	61
2.2 O que os professores dizem sobre o que sabem que fazem	65
2.3. Considerações sobre o Estudo Exploratório	79
 CAPÍTULO 3 DESCOBRINDO-SE SUJEITO EMERGENTE DE UM GRUPO	 87
3.1 O contexto do Ateliê Biográfico de Projeto	87
3.1.1 A formação do grupo	87
3.1.2 O Ateliê: breve relato	89
3.1.3 Autobiografia e invenção de si: balanço do processo de biografização	97

3.2. À guisa de considerações sobre o processo vivido	106
3.2.1 O ateliê e a crítica da prática cotidiana	106
3.2.2. (Auto)/(Hetero)-Biografia: elementos da reflexão e da aprendizagem a partir da prática	109
3.2.3 Individual e coletivo: duas dimensões do sujeito da formação e da aprendizagem de si.	112
CAPÍTULO 4 DESCOBRINDO O SABER QUE EMERGE	
NO GRUPO	115
4.1. O registro e a técnica do grupo operativo	118
4.2 Os movimentos de aprendizagem desse grupo durante as discussões do texto de Georges Noblit.	125
4.3 Momentos de aprendizagem do grupo diante da tarefa de escrever sobre o que fazem	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre a constituição do objeto da pesquisa: a reflexão sobre o saber docente • É possível instituir espaços de reflexão sobre a prática? 	156 164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
BIBLIOGRAFIA	174
APÊNDICE 1	181
Entrevistas de Explicação	
APÊNDICE 2	216
Autobiografia seguida da projeto	
APÊNDICE 3	232
A invenção de si e a distância de si: práticas fundamentais na formação profissional	
ANEXO A	248
TEXTO DA ENTREVISTA DE FRANÇOIS DUBET lido no Ateliê	
ANEXO B	249
TEXTO “PODER E DESVELO” DE GEORGES NOBLIT	
lido no Grupo Operativo	

INTRODUÇÃO

Esta tese - *A reflexão e a prática docente: considerações a partir de uma pesquisa-ação* – procura compreender de que modo a reflexão sobre as vivências na escola e na sala de aula geram conhecimentos da prática a serviço em benefício de maior comprometimento e, por conseguinte da autorização dos professores. Tratou-se de investigar a maneira como refletiam sobre sua prática. Essas eram as informações que precisava buscar e, nessa medida, precisei de instrumentos de investigação que permitissem acercar-me da prática considerada como processo da ação docente e não mero produto observável por um observador externo. Do contrário, não poderia contemplar tanto a reflexão quanto a prática docente. Esse objetivo me conduziu a escolher a pesquisa-ação como abordagem metodológica.

Em vários momentos da pesquisa fiquei em dúvida: se eu estava elaborando um trabalho destinado à academia ou destinado a ser lido por professores inquietos diante dos desafios que enfrentam todos os dias, nas salas de aulas. Pensei muito também nos coordenadores, aos quais cabe o trabalho de organizar reuniões e de agendar momentos de trabalho coletivo de professores. E, é claro, pensei sempre nas minhas próprias possibilidades de intervenção junto a grupos de professores. Com certeza, a própria abordagem metodológica favoreceu aquela minha dúvida. A escolha da pesquisa-ação delineou uma trajetória que me levou, simultaneamente, à parceria com professores e à elaboração de situações de intervenção. Para realizar o trabalho acadêmico dediquei-me a leituras sobre a epistemologia da prática, saberes experienciais e, é lógico, ao estudar da pesquisa de intervenção, da pesquisa com histórias de vida e das sobre a constituição do sujeito. Estabeleceram-se, desse modo, dois campos paralelos, uma vez que as situações de intervenção não se restringiam a meras aplicações de teorias. Era preciso que a reflexão dos professores pudesse emergir e ser legitimada a despeito se servirem ou não para confirmar ou ilustrar alguma teoria. Dessa maneira, uma significativa parte da investigação exigiu o acompanhamento das possibilidades de refletir sobre a prática realizadas pelos próprios docentes.

Os dispositivos de pesquisa aqui descritos podem por si sós ser utilizados como elementos facilitadores da reflexão crítica acerca da docência em qualquer situação que

tenha como pano de fundo a autoformação, o desenvolvimento do poder de formação e a elaboração de projetos a partir da responsabilização individual assumida pelos docentes. As justificativas da escolha metodológica e as motivações que me levaram a elaborar as situações de intervenção estão apresentadas, e descritas no Capítulo 1: “A questão inicial e as dimensões metodológicas da pesquisa-ação”. Para essa pesquisa foram elaborados três diferentes dispositivos; que podem ser inspiradores de outras invenções práticas. Cada um deles está descrito e analisado em um capítulo.

A título de estudo exploratório realizamos observações seguidas de entrevista que foram inspiradas nas Entrevistas de Explicação, técnica desenvolvida por Vermersch (1994), pesquisador da percepção e da atenção. Trata-se de uma iniciativa que faz parte de um projeto fenomenológico de grande envergadura (Depraz, Varela e Vermersch, 2006) que se insere em um paradigma da fenomenologia operatória. O intuito da entrevista é levar o entrevistado à consciência de sua subjetividade, para pesquisá-la. Isso exige o domínio de algumas técnicas de redução fenomenológicas. A leitura apenas das explicações sobre a Entrevista de Explicação do referido Vermersch não foi suficiente para que me sentisse em condições de utilizá-las. Era real a dificuldade para a qual o autor já advertia sobre a necessidade de uma formação específica. Entretanto, a tentativa de fazê-lo resultou na elaboração de uma outra técnica de entrevista, mais simples - utilizada no Estudo Exploratório - tão somente operatória para despertar no indivíduo uma atenção diferenciada em relação ao vivido. No sentido em que essa técnica foi usada ela cumpriu o papel de despertar para um outro olhar sobre si, além de ter sido muito útil na delimitação mais precisa do objeto desse estudo. Cumprimos dessa maneira, apenas o primeiro passo de uma prática da *epochè*. Isto é, o “modo como pode advir à minha consciência clara alguma coisa de mim mesmo que me habitava de modo confuso e opaco, afetivo, imanente, logo, pré-refletido (Depraz et. al. 2006)”.

Os resultados do Estudo Exploratório estão apresentados no capítulo 2: “A acerca do que os professores dizem sobre a profissão e sobre o que sabem que fazem”. Eles mostraram que a relação entre a reflexão e a prática caminha em dois sentidos, em uma perspectiva de conservação da tradição, por um lado; e numa perspectiva renovadora e criadora, por outro lado.

Diante da impossibilidade de lidar com a estratégia acima mencionada (as Entrevistas de Explicitação), e também por ter uma percepção - oriunda da minha vivência de professora - de que a reflexão sobre prática docente, quando seu objetivo é gerar algum efeito em termos de aplicação posterior para coordenadores e formadores, muito se beneficiaria de uma abordagem em grupo. Assim sendo, decidi escolher uma das estratégias autobiográficas utilizadas na pesquisa e na formação, para o que poderia contar com a orientação de Helena C. Chamlian. Por várias razões, referidas no capítulo 1, escolhemos o Ateliê Biográfico de Projeto; cumpre, porém mencionar, uma em especial: a vivência. Tanto quanto a Entrevista de Explicitação, a aplicação do Ateliê Biográfico de Projeto – desenvolvido por Christine Delory-Momberger (2006) - bem como a de qualquer outro procedimento autobiográfico, também implica uma série de pressupostos ligados a uma concepção de ação, de sujeito e de pensamento. Por esse motivo, para coordená-lo é preciso já ter adquirido, alguma experiência na prática de analisar e animar grupos de trabalho e de investigação, explorando a vertente das histórias de vida em formação; ou, então é necessário, que pelo menos, tenha tido a experiência de passar pelo processo e de tê-lo analisado.

Vivi, paralelamente, à pesquisa intensos momentos de formação que resultaram em dois textos: uma autobiografia seguida de um projeto, fruto do Ateliê Biográfico de Projeto de que participei, e uma comunicação sobre a escrita da história de vida como estratégia de distanciamento e reconhecimento da subjetividade. Como a pesquisa-ação com o grupo de professores não lhes exigiu o mesmo nível de elaboração conceitual, agreguei em Apêndice esses dois textos produzidos que fizeram parte do percurso pessoal trilhado em paralelo à investigação e que foi fundamental por ter ela tomado a direção que tomou.

A experiência do Ateliê Biográfico de Projeto realizada em oito encontros, ao longo de um semestre, está registrada e analisada no capítulo 3: “Descobrimo-se sujeito emergente de um grupo”. A análise aí apresentada esmiúça um pouco mais o caráter da reflexão ligada à prática nos dois sentidos já referidos anteriormente e revela a implicação socializadora que cada uma das perspectivas tem. Com esse entendimento, essa etapa da pesquisa avança em relação ao Estudo Exploratório por permitir descrever um processo de emergência do sujeito no contexto das interações grupais e ainda fazer uma reflexão acerca da prática como um objeto de caráter psicossocial.

O Ateliê Biográfico de Projeto se mostrou um bom dispositivo facilitador das relações de respeito entre os integrantes do grupo, e, com isso garantiu a condição da emergência de sujeitos capazes de formularem projetos próprios e de apropriarem-se de saberes oriundos dessa experiência. Isso lhes conferiu a autoria que é garante de qualquer do processo de autorização, no sentido conferido por Ardoino (2000). Desse modo, a realização do Ateliê foi fundamental para que a pesquisa-ação se instalasse a partir da demanda dos próprios professores envolvidos e não mais segundo meu interesse. A partir desse momento passei a seguir o processo do grupo e a analisar o prosseguimento da pesquisa mediante conceitos e referenciais ligados à concepção de Pichon-Rivière (1998a) tem dos grupos, da aprendizagem, dos sujeitos e do conhecimento, bem como nos utilizamos sua técnica de Grupo Operativo. Essa etapa está minuciosamente descrita e analisada no capítulo 4: “Descobrimo o saber que emerge no grupo”. Para a aplicação dessa etapa também foi necessária uma formação vivencial, especificamente importante para a aquisição da postura de atenção necessária ao coordenador do Grupo Operativo¹.

Nenhum dos três dispositivos utilizados na pesquisa foi uma invenção original. A sua originalidade consistiu em reuni-los na seqüência explicitada na presente tese. Essa seqüência levou ao crescente envolvimento dos parceiros e ao deslocamento do foco da abordagem do pensamento do sujeito, como indivíduo, para o pensamento do sujeito como um ser social, sua dimensão coletiva e, também, considerou o grupo na sua dimensão produtora de pensamento.

Considerou ainda a dimensão intersubjetiva e intra-subjetiva da reflexão que se apresentou como dificuldade na redação da tese. Como redigir e expressar a simultaneidade dessas dimensões e escolher um tratamento pronominal único entre os três possíveis: primeira do singular, do plural ou indeterminação da terceira pessoa do singular. A dificuldade procedia, uma vez que o pano de fundo da tese está a indagação: quem é o sujeito que aprende? Optei por manter as três formas. Na primeira pessoa do singular, sempre que se tratava de uma decisão pela qual eu me sentia responsável. Responsabilidade que se caracterizava toda vez que a escrita me singularizava. Na segunda pessoa do plural, quando podia distinguir que o meu discurso ora introjetava o discurso dos professores -

¹ Paralelamente às atividades do doutorado freqüentei, no Instituto Pichon-Rivière, em São Paulo, o Curso de Especialização para Coordenadores de Grupo (2005-2006), e posteriormente o Seminário de Aprofundamento Teórico. (2007-2008).

parceiros na pesquisa- ora, o dos autores –lidos para realizar a. pesquisa. E, finalmente, na terceira pessoa do singular, sempre que me parecia tratar-se de alguma conclusão ou decisão que, dadas as circunstâncias, caracteriza-se um sujeito indeterminado.

Dessa maneira, nesse estudo, a reflexão sobre a prática, ou a prática reflexiva, não é tomada como exercício e atribuição de indivíduos, nem como aplicação de mecanismos “toyotistas” de administração industrial do capitalismo contemporâneo como aponta Valadares (2002). Tampouco se trata de uma visão neoliberal que atribui ao indivíduo a produção das condições de suas reflexões, como quer Newton Duarte (2003), ao atribuir o caráter de um discurso ideológico próprio da sociedade capitalista às abordagens acadêmicas sobre o saber da experiência.

Não é o caso desta pesquisa que trata da reflexão e da prática docente, que, ao contrário, atendeu aos descompassos e ao mal-estar provocado pela “sociedade do conhecimento”, pela pulverização dos laços de interação no interior das relações de trabalho, transformando os professores em anônimos objetos e consumidores de conhecimento. Esse resultado nos surpreendeu, pelo fato de termos, imaginado que nos concentraríamos na discussão acerca da maior ou menor eficiência dos saberes práticos em relação ao saber teóricos e isso não ocorreu, de forma alguma. Nenhum dos dados coletados indicou a pertinência dessa perspectiva, como se pode ver, especialmente, no último capítulo referente às Considerações Finais.

CAPÍTULO 1 A QUESTÃO INICIAL E AS DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA-AÇÃO

Aprender é elaborar, revisar, modificar, transformar uma maneira de estar no mundo, um complexo de relações com os outros e com o si mesmo, é [...] formular um novo olhar sobre o seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar um outro futuro, se biografar novamente.

Christine Delory-Momberger (2003, p. 126)

1.1 A questão inicial e suas implicações

O objetivo deste estudo é pesquisar de que modo os professores desenvolvem um saber profissional que eles não aprendem na educação formal por não ser esse, comumente, os seus objetivo. Consideramos aqui como educação formal àquela que segue os moldes escolares, seja ela a formação inicial profissional, seja um procedimento de formação continuada, que se conceba como um dispositivo de transmissão de conhecimento.

O tema desta pesquisa-ação tem a ver com meu percurso de formação, tal como ele se configurou em um relato autobiográfico feito como parte das minhas atividades de doutorado e que se revelou um texto importante para que eu expusesse minhas implicações na investigação realizada.

No meu percurso de vida, a valorização do professor esteve ligada à questão da qualidade do ensino desde a minha infância, ocasião em que vivi, pela primeira vez, uma situação de angústia frente ao tema e que marcou várias das minhas escolhas futuras. Com efeito, eu gostava da escola; julgava importante fazer todas as lições; sentia-me importante com o que aprendia lá e que me tornaria uma profissional, uma professora. Porém, alguns anos após o meu ingresso na escola, começava a ouvir sempre o meu avô paterno repetir, juntamente com uma tia, que o ensino estava ficando cada vez pior. Era o ano 1968 e eu havia ingressado no ginásio. A partir daquela data, o latim foi excluído da grade curricular e o português seria a grande vítima. O culpado de tudo, conforme eu ouvia as pessoas falarem, era o ministro da Educação da época do regime militar, coronel Jarbas Passarinho, e um tal acordo MEC/USAID, série de acordos produzidos nos anos 1960 entre nosso Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development

(USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, desde o primário até o superior. E aquela reforma, baseada nesses acordos, seria um “desastre”, nas palavras de meu avô, professor universitário. Em todas as ocasiões que ele encontrava minha tia, professora primária, tecia um discurso sobre o tema, e perguntava a ela: “Você concorda ou não concorda? E ela lhe respondia. “É sim, doutor Van Acker, é uma pouca vergonha”.

A autoridade do meu avô era incontestável na família; suas noras o tratavam de “doutor Van Acker”. Na época, eu sabia que ele tinha alguma importância, pois estive presente a uma homenagem a ele, em um teatro, onde recebera o Prêmio Moinho Santista. Na verdade, o que de fato, Leonardo Van Acker² pensava estava muito distante de mim. Eu não compreendia seus argumentos; tudo o que podia perceber era seu apoio ao regime militar de então, embora execrasse esse ministro da educação. Naquela mesma época, por causa da repressão, um tio materno vivia clandestino e acabou exilando-se por causa desse regime de ditadura. Sem saber porquê, em relação ao regime político do país, eu estava do lado meu tio, de quem eu gostava muito, e não do lado do meu avô, o que me afastava dele e até me desinteressava de suas idéias.

Guardei daquele tempo uma grande mágoa: o regime que me privou da convivência com o tio, provocou a tristeza dos seus filhos, também excluiu o latim da escola e, na minha imaginação, jamais teria uma boa formação escolar. Diante desse panorama, coloquei-me na posição de vítima.

Apesar de saber que todos estávamos sob um sistema político de ditadura - cuja força de coerção se apresentava concretamente na clandestinidade e no exílio de um tio - eu culpava a minha família por não ter se empenhado o suficiente para que eu não sofresse as agruras desses tempos difíceis. A mim, a situação parecia sem saída. Demorei muito para perceber que se tratava de um triste momento político que atingia todos os níveis da vida social, inclusive o nível da educação com a reforma pretendida, e que os adultos da minha família também estavam desarvorados.

² Leonardo Van Acker, doutorou-se em Louvain e veio da Bélgica em 1922 para ser responsável pela cátedra de Filosofia da Faculdade de São Bento, em substituição ao Monsenhor Sentroul. Lecionou na Faculdade do “Sedes Sapientiae” e também nas Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo e de Campinas até aposentar-se em 1968. Neotomista, sua área de estudo na filosofia era a Metafísica, especialmente, Bergson.

Um dia, nesse ano de 1968, tentei reverter o quadro ao buscar uma outra escola com uma perspectiva muito boa, segundo contou o namorado da minha tia, que era amigo da família. Tratava-se do Ginásio Vocacional do Brooklin, onde lecionava. Ele me havia dito que eu teria que me matricular na 1ª série do ginásio. Isso significava repetir o ano, porque já tinha cursado essa série. Não me importei, fiquei até bem feliz. Todavia, a tentativa não deu certo. Minha mãe me levou a essa instituição, mas a pessoa que nos atendeu disse que eu deveria desistir da matrícula, que aquela era uma idéia absurda e que a escola já não era mais a mesma. Passados alguns anos, descobri que a pessoa que nos atendeu não tinha dito a verdade. Com efeito, em vários momentos da minha vida encontrei ex-alunos dessa escola que desmentiram aquela informação³. Esse episódio demonstrou a importância que eu dava ao mundo adulto e; nesse mundo, a escola já ocupava, desde aquele tempo, um local privilegiado onde poderia atuar e fazer a transição entre o universo doméstico e o universo social e político, o universo da cidadania, enfim. Uma concepção que me acompanhou, mas que não era só minha, também era a de uma parte dos adultos com quem convivia, ou seja, sentíamos-nos todos ameaçados com a desqualificação dos professores e do ensino.

Esse é, certamente, o cenário que forjou o argumento biográfico em torno do qual eu tenho construído várias estratégias de ação no mundo, privilegiando, de um modo ou outro, o universo escolar, ao longo de um movimento pendular: ora de acomodação e recusa, ora de investimento produtivo. Estratégias que chegaram até o momento em que, efetivamente, assumi a profissão docente, dez anos depois de formada em História, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Logo nos primeiros anos em que assumi a docência nas séries finais do Ensino Fundamental, convivi com um duplo sentimento simultâneo: de deficiência de formação e de possibilidade de ultrapassá-la, especificamente, no que diz respeito à metodologias de ensino, à criação de formas de trabalhar, ora planejando, ora improvisando, e à comunicação com os alunos. Nesse sentido, aprendi continuamente. Essas aprendizagens não ocorreram de modo espontâneo a partir da reflexão sobre a prática; elas sempre

³ Só pude saber a verdade no grupo de escrita autobiográfica referido na Introdução, quando uma colega que estudara nessa mesma escola contou que possivelmente a pessoa da secretaria não fosse funcionária do Ginásio Vocacional; isso acontecia sempre que a polícia lá intervinha para boicotar o trabalho daqueles professores, muitos dos quais foram presos e torturados.

aconteciam na interlocução com outros colegas mais experientes na profissão. Houve até uma ocasião em que pude contar com a supervisão de uma psicodramatista; foi por meio dela que pude começar a desenvolver uma leitura dos grupos de alunos e desenvolver a auto-observação da minha relação com eles.

Ao rever esse percurso de vida, foi possível perceber que a angústia da infância não existia mais e que o mundo também havia mudado. Já não era mais a presença ou a ausência de um conteúdo curricular, como o latim, que elevaria ou rebaixaria a qualidade do ensino. Eu começava a abandonar uma concepção de educação *bancária*⁴, segundo a qual, a um montante de conhecimento depositado na situação de ensino corresponde um rendimento final que se mostra na aprendizagem do aluno. Passei, então, a valorizar a investigação para saber como os alunos processavam a aprendizagem de conteúdos disciplinares e, a partir daí ter condições de conduzir o curso, construindo com o grupo uma relação dialógica. Passava, por conseguinte, a valorizar um trabalho visando a leitura, a compreensão e a expressão dos alunos e a minha própria a respeito dos acontecimentos percebidos na sala de aula. Acreditava que deveria adequar o currículo a essas novas descobertas e preocupações. Não estava sozinha; contudo essa perspectiva nem sempre era bem-vinda por todos os alunos; alguns resistiam a ela. Era a vivência da mesma situação descrita por Bohoslavsky (1997, p.357).

Sentia que cada vez mais o espaço para a troca de experiências e para a reflexão sobre o que se faz, perdia terreno na escola. Em 2000, o diretor do estabelecimento em que eu lecionava, anunciou que não queria professores catedráticos, ou seja, professores que se sentissem com liberdade de cátedra, no seu entender. Ele se referia especialmente àqueles que tinham mais saberes decorrentes de mais experiência e, na sua opinião, sentiam-se por isso mais independentes. Ora, o anúncio do diretor soou para mim, mais uma vez, como uma ameaça à qualidade do ensino.

Desde esse tempo voltei a resistir ao rebaixamento da qualidade de ensino. Foi então que encontrei uma via positiva, superando a angústia, no investimento na minha própria formação e, mais tarde na participação em grupos de professores, como

⁴ Esse conceito se popularizou através da disseminação das leituras de Paulo Freire. Especialmente de seu livro *Pedagogia do Oprimido* e do capítulo desse livro reproduzido por Maria Helena de Souza Patto na *Introdução à psicologia escolar*. Paulo Freire se serve da imagem de um banco onde a pessoa deposita um montante de dinheiro e, depois de um período, vai ver quanto rendeu o depósito.

coordenadora e como pesquisadora e como professora-formadora. Compreendi que a desvalorização do professor se situa no contexto histórico que gera a má qualidade do ensino. Percebi que é possível resistir a ela, pois há uma aprendizagem dos saberes da docência, muito além de programas de formação instituídos, que se realiza na vivência escolar mediante a construção de vínculos entre os sujeitos que compõem a instituição e a educação, seu objeto. Os vínculos que unem os professores com os demais educadores responsáveis pelo ensino se criam em torno dos conhecimentos transmitidos pela escola através de práticas e conteúdos disciplinares, da possibilidade de aprender continuamente com os grupos, com o aprender de cada um e da construção de espaços de convivência. É o que torna possível (ou impossível) enfrentar desafios e superar problemas do cotidiano do ensino na atualidade. Parece-nos, então, que só é possível afirmar a possibilidade da autoridade moral dos professores desde que esses transformem suas vivências em saberes da experiência através de atos de aprendizagem.

Por autoridade moral se compreende, aqui, a responsabilização das pessoas inseridas no mundo em que vivem tendo em vista o seu dever. Com um sentido muito próximo ao dado por Hanna Arendt:

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo. (ARENDR, 1992, p. 239)

A assunção do papel de autoridade moral pelo professor é, efetivamente, o foco dessa tese.

Embora a análise do contexto social não seja o objeto da nossa investigação, ela está presente como pano de fundo; afinal, é nele que se produz o discurso da má formação docente como causa da má qualidade de ensino; por meio dele introjetamos idéias e atitudes que compõe a desvalorização da profissão e é também a ele que resistimos ao nos comprometermos com sua transformação. Cabe aqui apontar as implicações do discurso da desvalorização docente nessa investigação.

Concordamos com as ponderações de Souza (2007) sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) a qual considera que o melhor para uma boa qualidade do ensino é a formação continuada de professores. De fato, a LDB favorece, a oferta de cursos e estratégias de modo a estimular competências práticas para que possam adquiri-las e se tornem mais aptos para lidar com a diversidade dos alunos presentes nas escolas (Campos, 2004). Pode-se perceber, então, que a LDB, mostrando-se interessada na contínua formação do professor, sutilmente, elabora um raciocínio desvirtuado, uma vez que relaciona a má qualidade do ensino, identificada pelos resultados dos alunos e pelos problemas que surgem no meio escolar, à formação docente. Esse raciocínio influi na condução de políticas públicas relativas ao professor e constrói uma visão negativa e homogênea da profissão e da prática docente. Segundo Souza (2007), desde alguns anos, constrói-se, desse modo, um raciocínio que culpa o professor, mantendo a mesma estratégia de culpabilização que se voltava para as crianças e suas famílias e pouco considera o contexto da docência: as escolas e o sistema educacional.

O argumento da possível incompetência dos professores foi identificado por Souza (2007) em documentos de programas educacionais, em diversos trabalhos significativos de pesquisa educacional e nas representações e ações de agentes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O professor, porém, lamentavelmente, confirma esse discurso e, por vezes, culpa a si próprio, sente-se impotente e solitário ante as questões e situações de seu contexto de trabalho. Sentindo-se insatisfeito, adocece ou desiste da profissão. A desistência dos professores, o mal-estar docente, a síndrome de *burnout* têm sido temas contemplados atualmente pela pesquisa acadêmica (Esteves, 1992; Codo, 2000; Lapo e Bueno, 2003).

Todavia, pode-se contra-argumentar a partir da outra face da questão, menos visível, o espanto maravilhado, quase incrédulo do professor diante do fenômeno da aprendizagem dos alunos e da sua própria; na verdade, tal percepção contradiz o argumento de sua incompetência. Tal argumento, por ser ideológico (CHAUÍ, 1989, *apud* Souza, 2007) parece coerente e legítimo, mas é parcial; não dá conta da totalidade do real que se propõe a analisar e a compreender. Ao eleger o insucesso dos alunos, segundo um padrão definido *a priori*, como elemento central para explicar a baixa qualidade do ensino, recorre-se àquela visão bancária de educação: a um objetivo a ser atingido corresponde um dado

investimento a ser feito. Se ele for realizado do modo correto, o retorno ocorrerá; portanto, o sucesso é condicionado pelo resultado final e pelo investimento inicial. Nessa perspectiva, desconsideram-se as condições concretas da escola e as “condições e características do corpo docente e discente que dão existência à escola em termos de contradição, conflitos, transformação social” (Souza, 2007).

Porém, não é possível controlar todas as condições concretas do espaço onde ocorre a relação ensino-aprendizagem de um professor com seus alunos, seja na sala de aula que rege, seja na escola em que leciona. Conclui-se, por conseguinte, que a aferição do insucesso relativo aos propósitos desejados, definidos, entretanto, por pessoas fora da situação de aprendizagem, torna-se indicativo do fracasso.

Essa situação parece provocar uma série de contradições, abaixo mencionadas, na prática e nos argumentos sobre a incompetência do professor decorrentes da carência da formação. Tais contradições tornam evidente o equívoco do argumento apoiado na idéia de sucesso ideal desconsiderando os resultados concretos, sempre referidos de forma negativa, diante da ignorância de fatores positivos da educação.

As contradições são as seguintes:

sabemos definir bem o que são as más condições da formação dos professores no país, mas não sabemos definir com precisão quais as melhores condições para formar o bom professor;

temos indícios que permitem reconhecer que os currículos são inadequados, que não nos interessam, que a aula é aborrecida; não sabemos, todavia, definir o que faz uma boa aula a partir desse currículo inadequado;

sabemos caracterizar o bom aluno e o mau aluno; não sabemos, porém, caracterizar a aprendizagem, pois ignoramos os motivos pelos quais às vezes, o bom aluno não produz bons resultados e o mau aluno os produz;

conhecemos as más condições de trabalho que provocam doenças nos professores e até abandono da profissão; entretanto não sabemos por que, enfrentando as mesmas condições, alguns profissionais permanecem na profissão e sentem-se rejuvenescidos;

temos consciência de que a formação profissional docente é complexa, que envolve múltiplos campos disciplinares; mas ignoramos, em geral, como aprenderam o que sabem;

sabemos que parte importante de nossa formação profissional depende de nossas biografias, mas não escrevemos nossas biografias, aliás, raramente escrevemos;

atribuímos as dificuldades à formação inadequada; não formulamos porém, qual seria a formação escolar mais adequada, apenas pressentimos, ou melhor, imaginamos, como deve ser.

Apesar de todas essas contradições presentes nas condições do trabalho docente o ensino realiza-se. Com freqüência ensina-se apesar de não se saber bem como. Maus alunos aprendem, alunos se transformam; descobrimos aspectos interessantes nos conteúdos que ministramos; experimentamos novas formas de agir; revivemos velhas formas com sucesso.

Porém, por ignorar como tudo isso acontece, os sucessos parecem ocorrer a despeito do professor e das circunstâncias. Por que, então, a não-aprendizagem decorre da incompetência do professor?

Esse questionamento direciona, a um só tempo, o foco da tese e a justifica. Por isso ela está voltada para investigar como os professores se preparam continuamente para atuar nas situações de ensino, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos e de considerar os contextos em que atuam, desenvolvendo, desse modo, durante o exercício da profissão – por meio de acertos e erros - um saber ensinar .

Partimos da constatação de que esse saber prático, que qualifica o profissional docente, não se aprende na formação escolarizada inicial. O pressuposto é que o tornar-se docente concretiza-se durante a experiência profissional do professor. Admitimos, como decorrência, que se trata de um processo de elaboração individual e, ao mesmo tempo, coletiva e social. Coletiva, posto que partilha dos valores de um grupo que reconhece naquele fazer individual o fazer de um de seus pares. Social, porque a sociedade compreende a pertinência dessa função profissional. Portanto, a prática docente é, ao simultaneamente, elemento instituído e instituinte de uma cultura da profissão em constante processo de formação, na tentativa de enfrentar os desafios postos para a escola pela sociedade, a qual ali se faz presente na escolar representada pelos professores e alunos.

Portanto, ao abordarmos a formação profissional docente e suas estratégias de realização, defrontamo-nos com implicações de três naturezas diferentes, e coexistentes no cotidiano e na ação de cada professor e de cada escola. Implicações de ordem política, de cunho epistemológico e da cultura escolar.

As implicações políticas dizem respeito ao projeto político-pedagógico do Estado com repercussões na estruturação administrativa do sistema educacional e na cultura política - produzida socialmente - que repercute na formação dos cidadãos. As de cunho epistemológico estão relacionadas com a importância dada à experiência decorrente da prática na aquisição do saber competente e, portanto, na profissionalização. As implicações da cultura escolar referem-se ao significado atribuído ao saber profissional do professor e à relação das competências daí advindas com a sua função. São três esferas de influência vivenciadas por cada professor; neste trabalho, porém, nos restringiremos ao campo da epistemologia.

Atualmente, na esfera política há, como apontamos acima, a desqualificação profissional docente perceptível pelos baixos salários e pelas más condições de trabalho; na esfera da cultura escolar revelam-se práticas e atitudes coletivas que não fazem frente à desvalorização produzida na esfera política. Malgrado esses dois fatores, há algo de incógnito que ocorre na escola e provoca a realização profissional de alguns docentes que insistem em permanecer na profissão e nela militam, e, por outro lado, o interesse de pessoas que abandonam outras profissões e buscam a docência. Essa incógnita diz respeito a aprendizagens de saberes decorrentes de experiências, portanto a uma epistemologia da prática.

A questão inicial da presente pesquisa foi formulada a partir das minhas sensações e impressões no trabalho em escolas, primeiramente como professora e, depois, como coordenadora pedagógica. Encontrei nas formulações de Schön, Perrenoud e Tardif elementos que embasaram as impressões resultantes de minhas “angústias” de professora; qual seja, a valorização do conhecimento experiencial se contrapõe, em certa medida, tanto à elaboração teórica produzida na academia - que não se presta a resolver problemas práticos - quanto à concepção bancária de formação, baseada em um tradicional modelo escolar. A produção acadêmica desses autores aplacava as inquietações de professora e, ao mesmo tempo, me habilitava a julgar incompetente a desvalorização, por parte da direção das escolas, de práticas de discussão vividas nas reuniões de professores. Incompetência no sentido de promoverem a desarticulação de competências que os professores possam desenvolver no exercício das tarefas exigidas pela instituição.

Schön, Perrenoud e Tardif forneceram conteúdo para essas inquietações que, por um lado, se manifestavam em queixas e até mesmo em indignação de professora; por outro lado, lançaram desafios importantes quando estive na função de coordenadora de um grupo de professores. Encontrei-me como coordenadora diante de um desafio colocado pela posição de alguns professores que deslocavam os problemas educacionais, ora para questões financeiras ou sociais, ora para a instituição em que trabalhavam atribuindo-lhes as origens de suas dificuldades e, vezes reconheciam seu pouco empenho na busca de soluções para alguns problemas enfrentados no cotidiano. A instituição, por sua vez, através da fala dos diretores e gestores, atribuía as dificuldades de ensinar à imobilidade e à pouca iniciativa dos professores; por isso julgava necessário de impor soluções e aprimorar as condições de controle, sem conseguir, contudo, qualquer resultado além de aumentar a tensão entre os profissionais, esses argumentos diminuía ainda mais o empenho e o comprometimento de cada um com um projeto da escola⁵. Diante dessa tensão, pergunta-se: como ultrapassar, o conflito em que um lado responsabiliza o outro pelo que “deve ser” feito?

Apenas repetir as formulações de Tardif, Schön e Perrenoud não era solução para os problemas enfrentados na tarefa de coordenar professores, ainda que essas leituras tinha-as incorporado no meu saber e me auxiliassem a delimitar a questão a ser enfrentada. Era preciso criar condições e estimular o envolvimento e o desejo da apropriação das experiências cotidianas em favor da formação de “teorias pessoais e coletivas” que resultassem em formulação de práticas adequadas às situações concretas de trabalho; essa tarefa envolvia sempre o questionamento das interpretações dadas de um e de outro lado e a negociação de objetivos e estratégias.

Em outros termos: se partirmos do pressuposto de que a reflexão sobre a ação constitui o lastro de uma nova profissionalidade⁶ (Novoa, Tardif, Perrenoud) mais

⁵ A atual secretaria de educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista à revista VEJA, em 13 de fevereiro de 2008, lança mão dos mesmos argumentos.

⁶ O termo profissionalidade aqui utilizado é encontrado nos trabalhos realizados no Brasil a partir da menção a pesquisas francesas. Menga Ludke e Luis Alberto Boing no artigo Caminhos da profissão e profissionalidade docentes (2004) consideram profissionalidade um dos temas que envolvem os desafios atuais da profissão. Os outros temas são competência, profissionalização e saber docente, além de identidade profissional e desprofissionalização. A fonte desses autores um trabalho de Bernadette Courtois de 1996 no qual a autora define profissionalidade como um termo ligado a um dado contexto das situações de trabalho caracterizadas por: estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento do setor de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus

adequada a responder aos problemas enfrentados pelos docentes (Perrenoud), também partimos de evidências de que dificilmente há um espaço institucional que dê garantias para essa reflexão. É sempre necessário negociar e, mediante de questionamentos, criar o espaço de reflexão possível e adequado para determinadas situações. Essa contradição, aparentemente, pode invalidar o primeiro pressuposto – da possibilidade de constituir um lastro de uma nova profissionalidade a partir da reflexão sobre a ação. O que torna possível avançar nessa direção são evidências da experiência pessoal de que essas duas condições, ainda que contraditórias, coexistem; a saber: a conservação do *status quo* e a criação de novas formas de agir e de espaços de reflexão – não institucionais – que convivem nas instituições, ainda que na penumbra, aquele ponto de transição da luz para a sombra.

1.2 A pesquisa-ação e suas dimensões metodológicas

Em virtude das considerações expostas acima, a investigação se construiu na busca das condições favoráveis ao estímulo de um processo reflexivo-crítico da prática usual, a partir do qual os professores podem ratificar ou retificar, pelos professores, esquemas mentais de apreensão da realidade; tais esquemas irão garantir o emprego de ferramentas para buscar soluções com as quais podem ultrapassar tanto o sentimento de agir por mera obediência a determinações de superiores hierárquicos, quanto o processo de desvalorização mencionado anteriormente.

O saber resultante do processo reflexivo-crítico é concomitante do processo de vinculação do professor à profissão; ele se configura como uma aprendizagem ao longo da vida, com um sentido biográfico, como concebe Alheit e Dausien (2006), com um aspecto reflexivo, segundo Novoa que afirma que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NOVOA, 1988 lido em Catani, 1997, p.31).

Não se tratava, nesta pesquisa, de definir as operações cognitivas realizadas para a produção de tal saber, tratava-se, isso sim, de apreender a imbricação da identidade pessoal do professor, o saber sobre a profissão e sobre o saber fazer profissional, que resultam na

ofícios tradicionais, interdependência das funções dentro de uma mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento de seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego. (Courtois, 1996 citado por LUDKE e BOING, 2004, p. 1172).

elaboração de uma prática reflexiva a partir da qual o docente autoriza-se e se posiciona no debate sobre a educação. Delineou-se com mais precisão o objetivo da pesquisa, a partir das considerações a respeito das implicações da questão inicial.

Uma vez estabelecida a definição desse objetivo, foi possível direcionar a escolha dos procedimentos metodológicos. Escolhemos uma modalidade de pesquisa que permitisse o acesso aos processos mencionados acima – ser docente e saber da docência que se completam no fazer docente: a pesquisa-ação. Sua estreita relação com a formação para a prática já havia sido formulada por Lourenço Filho ao concebê-la como investigação e não como aplicação. Tal como podemos ler em Chamlian:

(...)Já naquela ocasião, Lourenço Filho apontava para uma última alternativa que surgia nos discursos sobre formação continuada: a "investigação na ação" ou investigação dirigida para a ação prática. Apresentada como uma investigação ativa, ela seria um instrumento de fins práticos que visaria transformar ações realizadas de forma imperfeita, em ações menos imperfeitas, ou mais eficientes, nas condições precisas de uma determinada escola, com aqueles alunos e aqueles professores, e com os recursos de que dispunham. Para ele, o seu valor seria o de que, ao invés de constituir-se em um modelo individual de aperfeiçoamento, este modelo propunha um aperfeiçoamento em equipe, de grande eficácia, por sua significação para a própria escola.

(CHAMLIAN, 2004, p.12)

Esta tese investiga, portanto, uma modalidade de formação que desloca o foco de formação da categoria escolar acadêmica - pautada pela simples transmissão de conteúdos - para a ação e para o modo como os professores se apropriam das experiências resultantes de suas práticas cotidianas dentro da instituição escolar e formulam um saber fazer. A metodologia de pesquisa-ação dá conta tanto da ação realizada, quanto da reflexão produzida a respeito dela a partir da observação crítica acerca da prática (Chamlian, 2004, p. 13). Essa consideração da pesquisa-ação se alinha a uma concepção de epistemologia da formação dos adultos, tal como a definem os seguidores de uma abordagem a partir da ação concreta dos indivíduos vista como produção, a um só tempo individual e grupal, a ela somente é possível chegar a partir da reflexão dos sujeitos sobre a constituição de suas competências de aprender, reflexão que passa pelas considerações de experiências ou práxis (Freire, 1967, 2005), de histórias de vida (Dominicé, 1993). Nessa medida, o conhecimento gerado pela pesquisa-ação é elaboração pessoal e prática do sujeito que, ao refletir sobre

sua ação, constitui narrativas de suas experiências, de sua história de formação. É também elaboração teórica do pesquisador que tem acesso a um processo de elaboração do saber da formação.

Na direção dessa perspectiva epistemológica da formação de adultos convergem a pesquisa-ação experiencial tal como é formulada por René Barbier (1989, 2002), a pesquisa-formação com histórias de vida definidas por Gaston Pineau (1983 e 1989), Pierre Dominicé (1990), Christine Josso (1991) e em certa medida os trabalhos de Ardoino (1992, 2000) e Lourau (1997) na esteira de Lapassade (1966, 1971) referentes à análise e à pedagogia institucional. Cabe ressaltar aqui, em educação esse não é o único entendimento da pesquisa-ação, ainda que o conhecimento que essa abordagem de pesquisa valorize, em todas as suas modalidades, seja o conhecimento do sujeito da ação. Há pesquisadores como Stanhouse e Elliot que utilizam essa abordagem metodológica para acompanhar a realização de investigações por parte dos professores com a finalidade de intervir para que a escola possa ultrapassar problemas de convivência e rendimento, alterando, para isso, seu currículo e suas práticas.

Portanto, a pesquisa-ação, de modo geral, está comprometida com ações orientadas para mudanças segundo objetivos e interesses que resultam, como sua designação indica, da análise sobre a ação. Essa modalidade de investigação se concretiza quando pesquisadores e pesquisados tornam-se protagonistas do conhecimento, ao identificarem seus saberes, escreverem sobre eles a partir de uma condição que lhes dá autoridade, tanto sobre a produção discursiva, quanto sobre decisões que resultam em ações práticas. Tecnicamente, a pesquisa-ação, então, é uma pesquisa com duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essa transformação (Hugon, Seibel, 1988, citado por R. Barbier, 2002, p.13) Ao longo do processo da pesquisa, o objeto emerge, sem se confundir com os objetivos e interesses dos pesquisadores que vão progressivamente se tornando capazes de nomeá-lo e compreendê-lo.

Ainda que nosso interesse não fosse a organização curricular, a pesquisa-ação mostrava-se, pelas considerações de Chamlian (2004), Barbier (2002) fecunda para realizarmos uma pesquisa interativo-reflexiva, seguindo a denominação dada por Demailly (1992), estratégia que melhor possibilitava apreender nosso objetivo: produção de saberes

da experiência, através da reflexão sobre a ação, que podem ser considerados saberes de formação por autorizarem a ação docente.

Por autorização entende-se o que Ardoino escreve em *Les avatars de l' éducation* no artigo em que esclarece que o termo vem do verbo “autorizar é dar (transmitir, delegar) a autoridade, mas também conceder a alguém a faculdade, a permissão de fazer alguma coisa” (Ardoino, 2000, p. 199) Autorização é, nesse caso aqui empregado, o saber que emerge da ação e que dá ao sujeito uma condição diferente da de agente ou ator, o coloca na condição de autor da ação. Nesse sentido, esse conceito se distingue do conceito de autonomia, pois pressupõe que não existe o imperativo da vontade individual, já que a ação decorre de implicações, e que estas podem emergir à consciência do sujeito e serem explicitadas. Reconhece também que sua ação é necessariamente fruto de interação, de compartilhamento e conjuga, desse modo, autonomia e heteronomia.

Cabe ainda aqui algum esclarecimento acerca da distinção feita por Barbier, e mencionada acima, entre o objeto da pesquisa - visto como emergente da investigação que coincide com o processo de autorização dos pesquisadores - e os objetivos e interesses que dela fazem parte. Decorre desse pensamento que o conhecimento gerado, entendido como objeto simbólico, é processo e produto de interações sociais, que na pesquisa, envolvem a transformação dos recursos conhecidos - empregados na pesquisa segundo objetivos e interesses – diante do acontecer da investigação. Nessa medida, a pesquisa-ação o conhecimento produzido na pesquisa-ação é compreensivo, e não apenas explicativo.

Com relação aos objetivos e interesses explicitados, eles são mobilizadores das ações que levam à pesquisa, mas são apenas parte da implicação dos pesquisadores envolvidos. A implicação está, assim, no “coração da pesquisa-ação” para usar a expressão de René Barbier, (2002, p.14), dela também fazem parte os imprevistos e a complexidade da vida social e afetiva. Esse conceito diz respeito a todas as ligações que influenciam a posição dos sujeitos em relação à situação que vivem (no caso da pesquisa, ao tema de que tratam e à maneira como o fazem) e não se restringe à vontade consciente.⁷

⁷As considerações de Ardoino em *Les avatars de l' éducation* são bastante esclarecedoras quanto à importância do conceito de implicação na prática de pesquisa: “Boa parte da importância de que se reveste a noção de implicação reside no fato de que ela renova a questão bastante antiga da subjetividade ao nos interrogar sobre seu estatuto próprio nos procedimentos ideais de conhecimento. Ela pode ser representada e

Assim sendo, o objeto que emerge da pesquisa não é resultante apenas das finalidades e interesses explicitados, mas de processos objetivos e subjetivos que se desenvolvem no decorrer das ações realizadas para atingir tal meta.

Essa perspectiva de autorização e de conhecimento é indicativa de uma visão de sujeito e de epistemologia, que tem uma dimensão pessoal e uma dimensão social e grupal. O sujeito é autor; ele conhece o modo como o ator vai desempenhar o papel, faz escolhas e se apercebe disso. Nesse sentido, a autoria é indicativa da emergência do sujeito que não restringe seu papel ao desempenho de uma função, ao cumprimento de um papel atribuído. Ao assumir o papel atribuído, as dimensões pessoal, social e grupal se conjugam. O sujeito, aqui não se confunde com a vontade individual, nem com individualismo. O sujeito é o portador da consciência de sua posição em uma dada situação, aqui e agora, de suas limitações e contingências históricas, e também de sua vontade e sua possibilidade de criar e realizar. Trata-se de um sujeito que emerge do que aprende de si mesmo e do mundo, na interação com ele, em um processo que podemos chamar de transformador da consciência de si e do mundo e das possibilidades de sua ação.

O pesquisador na pesquisa-ação é, portanto, o sujeito - autor de sua prática e de seu discurso; a pesquisa que realiza é compartilhada com outros/ outro, em um grupo em que interagem os conflitos e imprevistos, no qual se admite a incompletude de cada um. Dessa interação emerge um saber e a possibilidade de sua apropriação e, por conseguinte, da autorização como fundamento da autoridade moral docente. A esse tipo de pesquisa, Barbier classifica como pesquisa-ação existencial (2002, p.14) e se distingue da pesquisa-ação realizada apenas com a finalidade de implantar programas práticos.

Pelo exposto acima, a pesquisa-ação - por pressupor que a dimensão pessoal e a social/grupal dos fenômenos humanos interagem entre si - é adequada à nossa investigação; com efeito, ela pretende provocar e analisar um processo pelo qual um grupo de docentes que, em geral, pouco conhecimento produz e muito transmite, se autorize a produzir um conhecimento individual e grupal sobre sua prática.

caracterizada, na história das idéias, segundo o interesse de certos domínios científicos, sucessivamente e contraditoriamente, tanto como ruído, um “barulho” parasita do ideal de objetividade, perturbador da conhecimento e devendo ser reduzido ao máximo, até mesmo eliminado por instrumentos apropriados (métodos e técnicas, especialmente), quanto como a força das coisas, como particularidade reconhecidamente ineliminável e incontornável, por ser parte integrante da realidade, ela mesma, compreendida e vivida, até mesmo entendida à medida que for observada” (p.207)

Nesse cenário, portanto, é imperativo estabelecer uma parceria com professores que queiram refletir e “pesquisar” suas práticas para que possamos dar conta dos domínios social e individual que faziam parte da construção dos saberes da docência; assim sendo cada um dos professores envolvidos foi levado a participar da reflexão acerca de como seu conhecimento e seus saberes modelavam suas ações e de como a reflexão crítica sobre essas ações constituía o meio pelo qual podiam elucidar alguns obstáculos da prática.

A partir das reflexões individuais é também possível apreender a dimensão social das experiências vividas, na medida em que as histórias de cada um são histórias de interações. Todavia, planejamos que a pesquisa-ação individual fosse também uma pesquisa colaborativa entre mais de um professor para observar como, em conjunto, eles elaboravam a experiência prática e articulavam suas interações nos grupos de docentes. Observamos, ao longo das etapas da pesquisa, que, ao trazer a experiência pessoal para o grupo de professores, cada um elaborou seus pontos de vista e suas interpretações sobre elas e isso os levou a dar ênfase a algumas de suas estratégias e a formular outras, no sentido de minimizar as ações pouco eficazes e diminuir a insatisfação provocada pelo quase-desconhecimento dos processos que viviam. As reformulações e reelaborações levam à postura crítica que possibilita identificar e modificar interpretações e formas de interações, discursos, modos de trabalhar, relações de poder, aos quais são submetidos.

Os resultados da pesquisa-ação se configuraram de tal modo que podem servir como exemplo de aplicação do esquema descritivo dessa modalidade de investigação e qualificado por Kemmis e Wilkinson (2002, p. 47) como um instrumento emancipatório e crítico. A possibilidade de aproximar os resultados obtidos à aplicação de um instrumento emancipatório se deu justamente porque, de partida, os sujeitos pesquisados foram considerados responsáveis por uma pesquisa sobre sua própria ação profissional. O trabalho de investigação se fez sobre a pesquisa-ação dos professores parceiros, na qual o papel da pesquisadora era o de mediação. Minha responsabilidade foi criar procedimentos e situações que dessem condições para analisar em conjunto a questão problema e, também, para organizar temas emergentes de discussão realizada e explorá-los a cada etapa. Nesse sentido, a pesquisa ganhou um caráter formativo que beneficiou todos os sujeitos envolvidos. Por se estabelecer como processo formativo permitiu apreender o processo de emergência do sujeito.

Na verdade, cada um dos professores-pesquisadores torna-se um pesquisador de si e acompanhante da pesquisa dos colaboradores. Essa pesquisadora assumiu também o duplo papel: auto-observação da condução das estratégias criadas e acompanhamento de cada um e do grupo. Somente após a pesquisa-ação dos professores colaboradores é que foi possível estabelecer uma síntese do observado e do vivido e realizar um diálogo com alguns dos autores das ciências da educação.

Nessa medida, cabe aqui ressaltar que esta pesquisa se configura mais como uma investigação em educação do que em ciências da educação, como esclarece René Barbier (1993). Segundo esse autor, a pesquisa em educação centra-se no conhecimento dos processos mais do que nos resultados terminais da pesquisa. A cada etapa, há a produção de uma reflexão que resulta em planejamento e implantação de um novo dispositivo. Assim, o processo de reflexão e as questões emergentes de cada um deles tornam-se mais importantes do que provar a possibilidade de reproduzir os procedimentos de pesquisa em outras situações.

1.2.1 Etapas da pesquisa-ação

A pesquisa-ação, por abordar processos em ação, por lidar com o incerto, com o imprevisível e com a complexidade do real, abrange múltiplas dimensões metodológicas, como se pode verificar no plano básico de pesquisa-ação traçado por Barbier (1993, 40-42).⁸ No caso da presente pesquisa essas múltiplas dimensões, uma vez agrupadas, configuram-se como etapas do estudo, cada qual correspondendo a um dispositivo de investigação com uma finalidade precisa e definida por conteúdos emergentes da etapa anterior, ainda que a elaboração de todos os dispositivos tenha atendido à necessidade de criar situações nas quais fosse possível apreender as reflexões dos docentes tanto no que diz respeito a seus aspectos individuais, como aos seus aspectos coletivos.

⁸ 1º encomenda, a partir de um problema a resolver; 2º estudo do meio humano, nos seus vários aspectos; 3º determinantes locais do problema a resolver: o realizável e o utópico; 4º o contato com as pessoas implicadas; 5º a constituição de um grupo “pesquisador-coletivo” de reflexão e de escrita; 6º a elaboração de um projeto visado (valores e sentido) e do projeto programático; 7º a fixação de objetivos intermediários: a amplitude e o limite do realizável; 8º a avaliação do processo e a realização de objetivos intermediários; 9º a integração de efeitos de retroação no procedimentos; 10º a elaboração das interpretações da ação e dos obstáculos; 11º avaliação somativa pelo “pesquisador-coletivo”; 12º a teorização mais geral oriunda da prática; 13º o relato final e sua difusão e valorização.

Estas, pois, são as etapas da pesquisa:

Estudo Exploratório - Entrevistas e observações acerca do que os professores dizem sobre a profissão e sobre o que sabem que fazem.

.Ateliê Biográfico de Projeto - O reconhecimento de si e dos recursos utilizados na aprendizagem da profissão docente: descobrindo-se sujeito emergente de um grupo.

Técnica de grupo operativo. O projeto de criação de um grupo para aprender junto: descobrindo o saber que emerge no grupo.

1.2.1.1. Estudo Exploratório - Entrevistas e observações acerca do que os professores dizem sobre a profissão e sobre o que sabem que fazem. .

O Estudo Exploratório constou, primeiramente, de entrevistas com a finalidade de verificar em que medida a questão de pesquisa era pertinente para outros professores que se mostraram interessados em dela participar; pertinente também para que eu pudesse apresentar-lhes o dispositivo de observação de aulas, ponto de partida para a coleta de dados.

O estudo foi realizado para uma melhor definição tanto da demanda do tema, quanto do seu contexto, a partir das experiências de alguns professores tomados individualmente. Com estes tivemos contato independentemente das instituições escolares em que trabalhavam, por considerarmos que a pesquisa dentro da instituição implicava em tratar diretamente as tensões internas. Julgávamos não ter condições para mediar todos os atores envolvidos, configurando-se, assim, uma tarefa que estava além do escopo do que um pesquisador isolado poderia realizar; levou-se em conta ainda que a pesquisa não partia de uma demanda institucional. Ademais, os professores formam-se e se desenvolvem como profissionais atuando em diversas instituições, adaptando-se a diferentes estilos e condições de trabalho. Nas suas experiências, as marcas das instituições se fazem presentes; e por esse motivo, estabelecer parcerias com os educadores sem estabelecer o vínculo com a instituição não significaria desqualificar ou desconsiderar suas condições concretas de trabalho.

A escolha dos professores, nessa etapa, seguiu um critério prático no sentido de avaliar as indicações, de analisar o interesse em participar decorrente da disponibilidade de

tempo, e ainda de modo a garantir que houvesse professores de escolas públicas e escolas particulares, das séries iniciais e das séries finais do ensino fundamental.

As entrevistas iniciais foram gravadas e transcritas, e depois sintetizadas, recuperando os temas tratados pelos professores. Foram realizadas apenas para um primeiro contato e para conhecer as implicações dos professores que desejassem participar da etapa seguinte, a observação. Quanto às observações de aulas, decidimos aplicar o procedimento a duas aulas de cada professor, seguidas de entrevistas sobre o registro de minhas observações – daquilo que eu efetivamente observava, ouvia e pudesse registrar – bem como do registro paralelo de minhas impressões, por meio de palavras soltas; a intenção era remeter minha lembrança para as tensões, para o clima e, eventualmente, para eu poder ter certeza de que, posteriormente, minha interpretação baseava-se em uma projeção de vivência pessoal - que não fazia parte do contexto, mas dizia respeito exclusivamente ao meu esquema de interpretação do mundo - ou se efetivamente minha percepção também coincidia com a interpretação do professor e, portanto, era mais um elemento a ser considerado no registro das suas ações em sala de aula.

A sala de aula foi escolhida como situação privilegiada de observação. Ainda que se reconheça que o trabalho docente ocorra além desse espaço, em tarefas de preparação de aulas e avaliações, correção de trabalhos e provas, por exemplo, quase todo o trabalho extra-classe resulta em ações que se voltam para a sala de aula. Lá era espaço privilegiado de observação da interação do professor com os alunos; de igual modo parecia-nos ser mais propício a essa investigação, tomar como ponto de partida as situações em que se desenrola ou se desenvolve o saber ser e o saber fazer docentes. Esse enfoque contribuiu para que as parcerias fossem inicialmente construídas com professores tomados isoladamente e não com escolas.

Em decorrência das informações produzidas nesse Estudo Exploratório - especialmente nas entrevistas que se seguiram às observações - foi possível perceber que os professores mobilizavam na ação um conhecimento estreitamente vinculado à convergência do projeto pessoal e profissional. Tratava-se de um conhecimento que advinha da experiência e resultava em atitudes e comportamentos mobilizados para agir em situações concretas; estava além da simples reprodução de modelos aprendidos na sua formação escolar; era, efetivamente, um conhecimento que permitia a ele, de uma forma própria

transmitir sua experiência de contato com o mundo. A análise do Estudo Exploratório evidenciou três aspectos da formação a partir da prática:

a aprendizagem a partir da prática demanda uma forma de interação que torna possível a reflexão acerca do que o professor faz na sala de aula; também possibilita refletir sobre a recepção dos alunos vistos como indivíduos com atitudes e comportamentos diferentes daqueles esperados pelos professores;

a produção de conhecimento experiencial resulta em um posicionamento deliberado pelo professor em função de suas vivências. O estudo que fizemos apontou a ocorrência de dois tipos de vivências: em algumas situações, o professor nomeia uma experiência singular que o individualiza; em outras situações, menciona vivências comuns e próprias do contexto em que vivem;

3. os professores consideram importante poder contar com interlocutores que acompanhem suas experiências.

À dimensão da formação como produção da experiência que resulta da demanda do sujeito em adquirir recursos para atuar na prática escolar cotidiana, acresceu-se a informação de que se trata de uma aprendizagem realizada em contexto institucional e a partir da construção de vínculos. Essa aprendizagem, contextualizada em uma rede de interações, configura-se de dois modos: a) como processo de diferenciação/singularização de cada profissional que, ao elaborar suas vivências, seja familiares, seja escolares, criam um modo próprio e atual; dele se apropriam e nele reconhecem um saber que lhes confere autoridade; b) como processo de identificação e de adaptação integrativa a um contexto, em relação ao qual reconhecem e seguem normas e valores legitimadores de algumas atitudes e opiniões. Nesse caso, são essas normas e valores que lhes confere autoridade.

Foi a partir de então que pudemos perceber com clareza a relação que existe entre formação e interação; entre formação e constituição de um projeto pessoal; entre formação e integração em um contexto social maior. É preciso observar, porém, que a constituição de um projeto pessoal (movimento de individualização do projeto) e a sua integração em um contexto social ocorrem em situação de conflito, e muitas vezes de cisão entre a esfera individual e a esfera coletiva.

Nessa medida, a formação se delineia como um processo coletivo e individual. Começamos querendo verificar se há, efetivamente, a possibilidade de uma aprendizagem

de saberes da docência que não se limitam aos programas de formação inicial instituídos. Acreditávamos que ela se realiza no contexto escolar e a partir da construção de vínculos entre os sujeitos que dele participam. O Estudo Exploratório respondeu parte da questão inicial ao indicar que o saber fazer ou experiência adquirida (*Erfahrung*) advém de uma situação e de circunstâncias vividas (*Erlebnis*) as quais não se restringem à experiências do contexto escolar do docente; muitas delas se referem ao contexto escolar do docente enquanto aluno, freqüentemente aos seus primeiros anos de escolaridade. Tal fato também ficou demonstrado pelos pesquisadores de Genebra, segundo Delory-Momberger (2007). Essa autora também demonstra que é a experiência adquirida (*Erfahrung*)⁹ que permite enfrentar os problemas e desafios do cotidiano do ensino e enseja afirmar uma autoridade profissional, e que é o foco da tese.

Entretanto, a apropriação desse saber adquirido da experiência não é automática. Os professores observados e, em seguida, entrevistados, ao lerem seus relatos explicativos revelaram-se surpresos por não terem idéia de que sabiam fazer tudo o que haviam dito. O que nos leva a refletir e indagar: quem é o sujeito que aprende? Em que medida a ação que realiza sintetiza o conhecimento que tem da prática? Esse conhecimento é singular e plural, a um só tempo? Se o conhecimento é fruto das relações sociais, é nas relações sociais e nas formas de integração e de interação que precisamos buscar a explicação para o isolamento dos docentes nas suas ações criativas.

O Estudo Exploratório revelou que os professores algumas vezes demonstram o que sabem que fazem a partir de relatos de experiências vividas; outras vezes se referem a seus fazeres como fruto da constatação de que se trata de um modo como se deve fazer, de uma norma consensual. Por esse motivo, consideramos que a pesquisa-ação dos professores se beneficiaria de um dispositivo que os mobilizasse para relatos de experiências, para que eu pudesse compreender melhor a distinção entre os dois modos de se aproximarem do vivido. Para isso, seria necessário que todos os professores que haviam se engajado na etapa da observação pudessem encontrar-se, para que esses relatos fossem compartilhados pelos participantes da pesquisa. Essa possibilidade, infelizmente, não se concretizou, mas julgamos ser possível formar um outro grupo sem prejuízo da pesquisa, desde que fossem

⁹ Delory –Momberger cita os termos em alemão porque não há em francês uma distinção tão precisa quanto a esses termos, da mesma forma que em português.

seguidos os princípios da pesquisa-ação e que seus integrantes tivessem algum objetivo pessoal e profissional que o implicasse na pesquisa. .

A idéia de formar um grupo já existia desde o primeiro projeto de tese; foi porém reforçada pelos resultados do Estudo Exploratório. Além da formulação de um novo dispositivo de pesquisa que se prestasse ao trabalho com um grupo, julgamos também importante que conhecer as rotinas e os procedimentos da instituição dos professores, apesar a pesquisa não ter sido feita no contexto da instituição escolar. A informação sobre a instituição seria mais um parâmetro para interpretar as falas dos professores; a vivência conjunta garantiria uma relação de cumplicidade que substituiria o Estudo Exploratório. Para isso convidamos um grupo de professores das séries finais do ensino fundamental; com eles eu havia trabalhado como coordenadora e com eles seria realizado o Ateliê Biográfico de Projeto. Mantivemos esse grupo até o final da pesquisa.

1.2.1.2. *Ateliê Biográfico de Projeto*: descobrindo-se sujeito emergente do grupo

O Ateliê Biográfico de Projeto é uma modalidade de método (auto) biográfico com o qual é possível realizar uma estratégia de autoformação, centrada nas histórias de vida e mobilizadora da reflexão que induz os participantes a reconhecerem os processos vivenciados; por isso, possibilitaria, a partir das considerações feitas após o Estudo Exploratório, compreender melhor a opinião de cada professor a respeito de suas vivências enquanto experiências formativas, de apropriação do que Gaston Pineau (1983) designou por *poder de formação* e Dominicé (1990) designa por *formabilité*¹⁰, ou seja, “a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada pela relação reflexiva com sua ‘historia’ considerada como ‘processo de formação’¹¹”. Encontramos, ainda, em Delory-Momberger um outro conceito que, em grande medida, coincide com os dois conceitos acima citados. Trata-se da *biograficidade* ou o poder que o indivíduo tem de biografar-se. Biografar-se significa narrar o próprio percurso de formação, reorganizar a memória das experiências vividas, articulando-a em uma narrativa autobiográfica. Ao narrar, o indivíduo

¹⁰ Ao traduzirem o artigo *Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto*, Helena Chamlian e Caroloina Nogueira Dias, mantiveram o termo em francês, por não haver correspondente dessa expressão em português, que designa a possibilidade de se *dar forma* a algo e, por analogia, a possibilidade de formação.

¹¹ DOMINICÉ, 1990, *apud*, Delory-Momberger, 2007, p. 123

interpreta a si, configura o mundo no presente, re-configurando o passado e prefigurando o futuro, inscrito, no relato biográfico, como projeto. Nessa medida, a autobiografia é uma hermenêutica de si, um recurso de formação e de aprendizagem, que implica também a produção da própria *bioteca*, ou seja, é uma reserva de conhecimento disponível que se modifica na relação do sujeito com o mundo e se reconfigura na sua própria estrutura de entendimento. Biografar-se não é, portanto, apenas um ato ensimesmado; com efeito, apesar de levar ao conhecimento de si, o faz sempre envolvendo o outro, o mundo. Diz respeito à descoberta da própria identidade em contato com a alteridade. Esse saber que emerge do ato de biografar-se introduz a instância meta-cognitiva:

(...)A aprendizagem adulta exige um trabalho em dois níveis pedagógicos, o da apropriação dos saberes transmitidos e o da gestão das aquisições na história de vida. O biográfico introduz, então, tanto para o formador, quanto para o aprendiz, um registro metacognitivo que põe em perspectiva o instante pedagógico na duração das aprendizagens da vida” e revela a dimensão experiencial de qualquer aprendizagem, inclusive da aprendizagem escolar, que não se reduz à aquisição de informação veiculada pelas disciplinas, mas se amplia na configuração de significados (biografemas) que o indivíduo confere às relações entre escola, família, pares, o mundo social em geral e que marcam a história da formação do sujeito (DOMINICÉ, 2001, apud Delory-Momberger, 2007, p. 124)¹²

Nessa medida o saber biográfico revela a dimensão existencial de qualquer aprendizagem, inclusive da aprendizagem escolar, essa, por sinal, que não se reduz à aquisição de informação veiculada pelas disciplinas, mas se amplia na configuração de significados (*biografemas*) que o indivíduo confere às relações entre escola, família, pares, o mundo social em geral e que marcam a história da formação do sujeito, como enfatiza Delory-Momberger (2007, p.125).

Essas considerações teóricas embasam o método autobiográfico no que concerne às teorias da formação ligadas às concepções da aprendizagem de adultos, tais como produziu o grupo de Genebra (Dominicé, 1990; Pineau, 1983 e 1986 Josso, 1991)

Ao propor um procedimento autobiográfico como estratégia para a pesquisa-ação, respondíamos à demanda dos professores por uma situação de interação e acompanhamento

¹² original em francês.

tendo em vista transformar de experiências vividas em um saber experiencial; ao mesmo tempo, foi possível seguir de perto a trajetória de apropriação do poder de formação (ou da biograficidade) que se realizou ao longo das sessões do Ateliê, e que culminou com a formulação de um projeto pessoal.

O Ateliê Biográfico de Projeto¹³, como outras modalidades de formação (auto)biográfica, também se realiza em grupo, pois a palavra de si é complexa, se dirige sempre para um outro. Está no âmago da constituição dessas práticas a idéia de que o sujeito advém, se constrói ao longo da vida e nas situações de interação, do encontro com o outro; afinal, ninguém gesta a si mesmo. Citando Biarnès (2007, p. 120) “Nós só nos construímos no e pelo olhar do outro, nessa transformação recíproca nascida do encontro”¹⁴. O grupo se forma atendendo à necessidade de compartilhamento de experiências e de cada um escutar e ser escutado. Nesse sentido, para o relato sobre saberes mobilizados na prática e sobre sua formação ao longo da experiência, o dispositivo (auto) biográfico oferece uma condição, que a entrevista seguida da observação não oferecia: a escuta de outros relatos, a cumplicidade e a confiança mútua propiciada pela troca de experiências; condições para a ampliação e transformação do sistema de referências (sua *bioteca*) de cada um. A presença constante do outro e a produção do grupo participante do Ateliê mostrou, com mais amplitude que as entrevistas, o espectro das experiências adquiridas e suas implicações na ação, na vida.

A escolha do Ateliê Biográfico de Projeto se deveu a três motivos: primeiro, a pertinência teórico-metodológica em relação às questões que motivaram essa pesquisa-ação; segundo, por ter participado de um grupo de Ateliê que avaliei o alcance prático da proposta e vislumbrei as implicações de sua aplicação; terceiro, a proposta revelou ser de fácil execução por se resumir a oito ou nove encontros ao longo dos quais os professores ouviram histórias dos colegas, contaram as suas, escreveram-nas, indagaram os companheiros e formularam um projeto pessoal. Esse último ponto era crucial para a pesquisa; posto que ela não foi realizada no contexto institucional, a desenvolvemos sempre

¹³ O ateliê biográfico de projeto foi realizado como estratégia para a escrita de autobiografia, como nos foi apresentado por Delory- Momberger (2006, p. 359), no texto que inspirou a iniciativa da professora Helena Chamlian em realizar um curso de pós-graduação *Professores universitários: vida, perfil e formação*: o curso foi desenvolvido sob a forma do ateliê reelaborado por ela a partir de suas experiências anteriores com a formação autobiográfica em grupo. A minha própria invenção do modo de trabalhar com esse ateliê partiu dessa experiência anterior e da adequação às características das questões desta pesquisa do grupo que formei.

¹⁴ Original em francês

no tempo livre dos participantes e em lugares que não configurassem um espaço institucional. Por isso os encontros ocorreram em bares¹⁵ onde pudéssemos nos reunir. Durante os encontros foi possível perceber que os professores formularam e reformularam seu modo de apreender a realidade a partir do momento em que mobilizaram lembranças, estimulados pela ação de relatar e de ouvir relatos dos colegas e de compor suas histórias. Alguns deles relacionaram seu modo de realizar julgamentos, de tomar decisões e de posicionar-se nas várias situações da vida a padrões que introjetaram. Durante o Ateliê, alguns desses padrões foram reforçados, outros foram reelaborados. Acompanhamos trajetórias de apropriação de experiências individuais e de composição e recomposição de repertórios biográficos. Eles são constituídos ao longo de um processo histórico, contextualizado, mas indeterminado, de caráter individual e social, e que põem em evidência que o saber experiencial caracteriza-se por igualar experiências cognitivas e afetivas e, desse modo, se distingue dos saberes discursivos e argumentativos.

No Estudo Exploratório, as entrevistas iniciais e as entrevistas de explicação se constituem num discurso que busca articular causa e efeito. As narrativas produzidas no Ateliê, por seu lado, articulam memórias mediante a associação de lembranças advindas de distintos campos de experiência que as instituições e a sociedade separam. Assim fazendo, as narrativas biográficas se constroem como uma *figura* com sentido singular (Delory-Momberger, 2004, pp.229-234) a qual, ao fazer sentido para o sujeito, transforma os elementos do mundo externo, ou do pano de fundo, em uma configuração única; constitui o mundo da vida¹⁶ dos sujeitos, tal como Habermas (2002, p. 91) o define: “O Mundo da vida é um saber acerca de um pano de fundo. Não é tematizado, é imune ser problematizado”. Não vem intencionalmente à consciência, é mais profundo do que o saber acerca de um horizonte ou um contexto”.

Nesse sentido, a lógica que rege a narrativa biográfica e que articula o mundo da vida não é nem indutiva, nem dedutiva, é a não-lógica do ato transdutivo¹⁷, mediante “o

¹⁵ Essa idéia foi muito frutífera, ainda que não tenha sido original; na verdade, por indicação da professora Helena Chamlian, li as entrevistas de Rémy Hess a Delory-Momberger que foram feitas desse mesmo modo e resultaram no livro *Le sens de l'histoire*.

¹⁶ O mundo da vida é o que emerge da linguagem cotidiana, meio comum no qual se cruzam seus componentes: a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade. Ver Habermas (2002, p 98-99).

¹⁷ O termo *transdutivo* é um neologismo, assim como o é o conceito de *transdução*. Seu sentido próprio é o de transferir ADN entre bactérias através de um vírus (genética), processo pelo qual uma energia se transforma em outra de natureza diferente. (HOUAISS)

qual o narrador, retoma, por processos associativos, espaços e tempos polimorfos de sua existência em um espaço-tempo unificado¹⁸” (Delory-Momberger, 2004, p. 244), que permite que articulações de idéias, opiniões, interpretações se desfaçam, desdobrem-se e se recomponham, reunindo saberes experienciais que se comunicam entre significados, vazios de sentido em si, mas prenes do sentido que lhes confere o sujeito da experiência. Desse modo, renova-se a *bioteca* de cada um, produzem-se aprendizagens de si mesmo e construção de projetos de atuar e estar no mundo.

Ao término do Ateliê, foi possível avançar na compreensão da nova questão proposta: quem é o sujeito que aprende, que é singular e social? Afinal, as biografias produzidas ao longo do Ateliê biográfico de Projeto revelaram-se sempre como configuração de diferentes narrativas articuladas em torno da relação do indivíduo com a escola, com a família, com os pares e com o mundo social em geral, marcas da história de formação do sujeito.

Essa etapa representou um avanço da investigação (que se fez acompanhar da leitura teórica sobre o poder de formação, ou a *biograficidade*) e nos remeteu à busca de elementos teóricos sobre o processo grupal, presente tanto nas próprias narrativas dos integrantes do Ateliê, quanto no próprio processo de constituição do grupo de professores. Estes construíram uma qualidade de interação que os levou formular um projeto comum. Tal encaminhamento nos colocou uma outra indagação quanto às condições de produção de conhecimentos a partir da experiência. Já sabíamos, a partir das entrevistas com professores, que o saber que lhes confere autoridade advém de sua experiência elaborada e transformada em conhecimento gerador de práticas. A essa resposta, agregamos a importância que tomam as experiências nas narrativas de vida ao levarem os professores, através de relações e configurações, a estabelecerem um sistema de referências através do qual interpretam o mundo e criam formas de atuar no mundo: os projetos.

Em suma, descobrimos que a singularidade de cada um se forma a partir de uma rede de interações sociais que sempre podem modificar-se no contato com o outro. E que a

¹⁸ Delory-Momnberger, em seu texto, toma emprestado o conceito de transdução de R. Lourau, definido com clareza por R. Hess na apresentação que faz à obra de R.Lourau *Implication et Transduction* (1997): “A transdução é justamente esse trabalho, essa passagem, (...) inexplicada de um registro a outro... e que, no entanto, faz sentido. R.Lourau mostra que Piaget enxerga nessa forma de elaboração um estágio infantil. R. Lourau, ao contrário, quer pensar essa forma primeira da relação com o mundo como estando na origem da invenção, da criação, da conceituação” (LOURAU, 1997, VII).

possibilidade de modificar está diretamente vinculada à capacidade de biografar-se, ou seja, de constituir diferentes narrativas da própria vida. Durante o Ateliê, o foco da observação esteve sempre nas narrativas individuais, nas representações comuns às diferentes histórias de vida. Porém, não foi possível perceber, naquele dispositivo, se a interação e a integração no grupo se dão no mesmo processo - o da consciência que cada um toma de si e da inconsciência com a qual todos se fundem em um. Como o processo de tomada de consciência, que cada um pode ter do seu momento, se articula com a inconsciência através da qual todos se fundem em um? E em quais condições de trabalho coletivo é possível a emergência da singularidade, além de verificarmos no que a singularidade do projeto pessoal de cada um pode contribuir para a profissionalidade docente?

Com essa indagação finalizamos a segunda etapa da pesquisa e demos início à terceira e última etapa.

1.2.1.3. A Técnica de Grupo Operativo: o saber é a criação que emerge no grupo

Ao final do Ateliê Biográfico de Projeto cada um formulou um projeto pessoal e o grupo formulou um projeto próprio. Decidiram garantir o espaço de troca que haviam experimentado durante as sessões do Ateliê, no qual expunham e discutiam questões profissionais relativas ao dia-dia da escola, em uma perspectiva que levasse em conta a dimensão que essas têm na vida de cada um. Anunciaram que gostariam de ter um grupo que se encontrasse e também se debruçasse sobre as questões próprias da profissão.

A decisão se deu após a última reunião em que todos nós sentimos a dificuldade em romper os vínculos que se formaram no Ateliê, tal qual nos advertia Christine Josso (2006). Segundo essa autora, entretanto, os laços criados no grupo de história de vida devem ser quebrados; que cada um siga seu percurso levando consigo a experiência vivida em conjunto. As advertências de Josso me fizeram encaminhar um ritual de conclusão do grupo. Fiquei, porém surpresa por outro encaminhamento dado pelos integrantes: o de uma proposta objetiva de formar um grupo de estudo e discussão, diferente do Ateliê Biográfico de Projeto; maior foi a minha admiração ao descobrir que eu era considerada parte integrante desse grupo e, portanto, poderia acompanhá-los.

Desse modo, seduzida pela possibilidade, ampliei a pesquisa que deveria ter se encerrado no Ateliê Biográfico de Projeto, no final de 2006. Ao decidir aproveitar a oportunidade de pertencer a esse grupo para reunir mais dados me vi diante de um problema pessoal. Como eu iria participar do grupo e coletar dados? Julguei que, se pudesse estar no grupo na posição de observadora, integrante silente, e eventualmente coordenadora pichoniana¹⁹, seria bom para a minha pesquisa. Contudo, essa decisão não era mais minha: era do grupo. Expus ao grupo que compreendeu a minha dificuldade e achou interessante a perspectiva da coordenação pichoniana, ou seja, na perspectiva de valorizar a produção do grupo, lembrar-lhes seu objetivo e relatar, eventualmente, os percursos que perseguiram.

A minha proposta de realizar a coordenação foi respaldada por três motivos:

1º A análise do processo vivenciado no Ateliê Biográfico de Projeto me levou a aproximar os processos hermenêuticos que foram observados e descritos por Delory-Momberger dos processos de constituição dos grupos e dos sujeitos descritos por Pichon-Rivière e, assim, ampliar as considerações que o procedimento anterior (os ateliês Biográficos de Projeto) haviam provocado. Agora não se tratava de construir biografias individuais; tratava-se de trabalhar com a produção de um processo grupal. Na teoria do processo grupal de Pichon-Rivière (1998), as representações que fazemos do mundo se constituem como um mundo ou grupo interno; ambos são formados a partir da introjeção das primeiras experiências de interação com o grupo primário, quer dizer, com aqueles que nos cercaram no momento do nascimento e nos primeiros anos da vida. O mundo ou grupo interno, para esse autor, é social e singular. O sujeito vive no interjogo dos grupos internos e dos grupos externos; os vínculos estabelecidos são internalizados e formam o grupo interno, através do qual se interage com o exterior e, no entanto, o mesmo grupo interno é modificado por essas novas interações. Trata-se de um sistema aberto, assim como o é o conceito de *bioteca* utilizado por Delory-Momberger. Na possibilidade de transformar o mundo interno reside, para Pichon-Rivière, o conceito de saúde mental, assim como a reconfiguração constante da *bioteca* se dá através do poder de que se biografar. Para os dois

¹⁹ Coordenador pichoniano é aquele que segue os princípios estabelecidos por Pichon-Rivière no sentido de tornar o grupo que coordena protagonista da realização das tarefas que tem a desempenhar em conjunto, o que significa se utilizar da técnica do grupo operativo.

autores a transformação (do mundo interno e da *bioteca*) é fenômeno positivo relacionado com as possibilidades de desenvolvimento humano e da ação dos sujeitos no mundo.

A escolha da técnica do grupo operativo se fez porque ela se pauta na dimensão psicossocial da constituição do sujeito e das suas possibilidades de aprendizagem. Dimensão de igual modo presente no Ateliê, ainda que não se ressaltasse, dado o caráter individual das narrativas biográficas²⁰. Assim, quando apreendemos a dupla dimensão da realidade, ao mesmo tempo, a que é interna e a que é externa, é possível estabelecer, mediante questionamentos, distâncias reflexivas entre mim e o outro, entre o mundo externo e o mundo interno: de que se trata? é o outro ou sou eu? Questões de ordem existencial nas quais o eu e o outro se confundem e também se distinguem. O “eu” se apresenta como uma construção de interações e de vínculos, sempre em formação. Ele é múltiplo, ele é o que nós conhecemos de nós mesmo; mas ele também é o que nós não conhecemos e o que acabamos por conhecer. As novas experiências nos permitem identificar e transformar nossas matrizes de aprendizagem, segundo Pichon-Rivière; ou seja, nossa forma de abordar o mundo, nossos sistemas de referência, a constituir nossos projetos, a definir estratégias e atuar nos grupos a que pertencemos e no ambiente.

2º Acompanhar o grupo permitiu que eu avançasse um pouco mais na questão da pesquisa: já sabia que a aprendizagem a partir da experiência acontece em um processo de interação; esse processo pode resultar na repetição de modelos de atuação ou na criação de novas possibilidades, desde que haja uma condição de reconfiguração biográfica ou de reconfiguração das matrizes de aprendizagem. Já sabia, igualmente, que o sujeito é uma realidade emergente de uma rede de interações; sua identidade se configura a partir de relações vinculares com o outro. Na última etapa da investigação, o grupo me deu a oportunidade de verificar por quais processos seus integrantes construiriam, juntos, algum conhecimento sobre a profissão, e qual seria esse conhecimento. De que modo experimentaram uma situação diferente das sempre reiteradas menções ao isolamento, tanto ao longo do Estudo Exploratório quanto do Ateliê Biográfico de Projeto?

²⁰ Sobre as narrativas autobiográficas realizadas no ateliê há que informar aqui que, ainda que as autobiografias sejam individuais, a escuta das várias histórias é bastante importante; além disso, há um momento em que cada um escreve a biografia do outro como se fosse a sua própria e, nesse momento, tem *insight* sobre si mesmo ao identificar-se nas interações presentes nos relatos do outro, representações das interações vividas e armazenadas na própria memória. (sobre o momento heterobiográfico, ver item 3.2.2)

3º A técnica do Grupo Operativo é uma técnica não-diretiva, afinada com os princípios da pesquisa-ação. Surgiu de várias experiências práticas entre as quais a formação em grupo de doentes psiquiátricos em estado não severo para substituir a falta do corpo de enfermagem da ala do hospital psiquiátrico pela qual Pichon-Rivière era responsável. Mais tarde estabeleceu-se como dispositivo de formação a partir da experiência de Rosário, em 1958, no âmbito do Instituto Argentino de Estudos Sociais. Ela utiliza métodos da investigação na ação, na medida em que pretende instaurar um clima propício para transformar uma situação de grupo em campo de investigação-ativa (Pichon-Rivière, 1998, p. 120). Para isso, o coordenador tem a função singular de favorecer o vínculo entre o grupo e o campo de sua tarefa, a fim de que o grupo seja operativo, isto é, que ultrapasse os obstáculos na resolução da tarefa. Tais obstáculos podem ser identificados na comunicação entre os integrantes, especialmente quando surgem estereótipos, muitas vezes considerados como pensamentos racionais, - mas imbuídos de forte carga emocional-, que transpõem para o presente uma situação vivida em um outro tempo e espaço; isso dá origem a atitudes e comportamentos muitas vezes preconceituosos, pouco eficazes ou pouco adaptados para bem resolver os problemas que se apresentam. Os estereótipos configuram-se, desse modo, como obstáculos para o entendimento e, em geral não são explicitados pelo sujeitos. A esses obstáculos, Pichon-Rivière chamou-os de *epistemofílicos*, por terem como fundamento uma forte carga emocional e afetiva. Além desses obstáculos, Pichon-Rivière considera ainda aqueles que Bachelard chamou de epistemológicos, que se caracterizam pela insuficiência das condutas cognitivas adotadas para dar conta do real que se pretende conhecer.

Com esse entendimento, é tarefa do coordenador pichoniano facilitar a resolução de situações dilemáticas e discussões frontais que levam à cristalização de estereótipos e ocasionam o fechamento do sistema, ou seja, sua não transformação, por isso, durante os encontros do grupo, é importante coordenar no sentido de promover o esclarecimento de posições, de mal-entendidos, para garantir a circulação das idéias sobre os acontecimentos. Convém esclarecer, entretanto, que o coordenador deve intervir, quando for o caso, se o próprio grupo não o fizer, ou, então, intervir para que seja ultrapassado o obstáculo que os impede de realizar a tarefa. É importante deixar claro que ele não pode, nunca, tirar o protagonismo do grupo. A atuação do coordenador visa a boa comunicação, isto é, aquela

que fortalece os vínculos entre os integrantes e o vínculo do grupo com a tarefa explícita, paralelamente à qual ocorre a tarefa implícita que é aprender o modo como se atua e, dessa maneira, como se transformam esquemas referenciais grupais integrando, na práxis, reflexão e ação.

Por esse motivo, na coordenação de grupos segundo a técnica operativa, o coordenador deve estar atento à comunicação que resulta nas possibilidades e/ou nas dificuldades de aprendizagem, no *Lourau* de pertença e filiação ao grupo, na pertinência das ações de cada um. Todos esses elementos são indícios do nível de cooperação entre os integrantes, da aprendizagem efetivamente realizada e, também, do clima do grupo. O coordenador, com base nesses indicativos: comunicação, aprendizagem, pertença, filiação, cooperação e clima e *tele*²¹, interpreta o movimento do grupo, e fica preparado para intervir quando julgar necessário. O grupo, por sua vez, se dá conta de seu movimento ao se apropriar da interpretação dada pelo coordenador ou ao formular sua própria interpretação do processo vivido; e assim, agindo, ele transforma o esquema referencial prévio, investe-se na qualidade da comunicação entre os integrantes, demonstrando que todos entram em contato com o outro, com o mundo interno, e com o mundo externo, no aqui e agora, e minimizam a presença e a influência dos estereótipos. Pelo exposto acima, configura-se como parte importante do trabalho do coordenador dar atenção à circulação do pensamento produzido pelo grupo; para isso, precisa observar toda expressão de pensamento, desde a manifestação da idéia mais vulgar e comum até a de cunho científico; desse modo se estabelece, entre ambos - pensamento vulgar e científico - um movimento de convergência. Trata-se de uma técnica que visa favorecer o protagonismo do grupo na produção de seu referencial conceitual para ser operativo na ação e aprender. Assim sendo, a interação entre o pensamento vulgar e o científico é fundamental, de tal modo que o ponto de partida de uma reflexão acerca de uma teoria ou idéia científica deve ser um pensamento vulgar, ou seja, a ser analisado (ou psicanalisado) no sentido se esclarecer como a teoria ou a idéia científica foi compreendida através do esquema referencial, ou das fontes vulgares, de cada um dos integrantes e do grupo como um todo.

²¹ *Tele* é o termo criado por Moreno para designar a “unidade mais simples de afeto transmitida de um indivíduo a outro em sentido duplo”. Esse fenômeno da comunicação de afetos à distância manifesta-se na capacidade grupal de vincular-se, considerada como energia de atração, rejeição e indiferença e evidencia uma permanente atividade de comunicação co-inconsciente e co-consciente. (cf. MENEGAZZO, 1995, p.207)

Nessa linha de conduta a técnica do grupo operativo se mostrou como o procedimento que, a mim, poderia assegurar a melhor posição de observadora; ao grupo garantir uma atitude minha facilitadora da realização da tarefa a que se propuseram. O grupo definiu sua tarefa: reunir-se com o intuito de praticar a reflexão sobre questões da docência para dar conta dos desafios do fazer pedagógico hoje, qual seja, elaborar, retificar ou ratificar formas já consagradas.

1.2.4 A pesquisa-ação: a atitude do pesquisador

No dispositivo do Grupo Operativo, tanto os seus integrantes, quanto o coordenador se propuseram esclarecer o sentido da produção realizada e tiveram como objetivo conhecer e transpor os obstáculos que a dificultavam. Nesse sentido, do ponto de vista da postura crítica ou da investigação por parte dos integrantes quanto às suas experiências e suas atuais condições de trabalho, o grupo operativo revelou resultados mais profícuos e mais profundos em relação aos dois procedimentos anteriores, conforme está apresentado no capítulo 4.

Porém, cumpre mencionar, que se pensarmos a pesquisa-ação como um processo de aprendizagem do pesquisador e de reformulação dos seus próprios obstáculos epistemofílicos e epistemológicos,- segundo uma espiral, que se movimenta do mais superficial e explícito ao emergente e implícito que se torna consciente,- então a última frase do parágrafo anterior carece de sentido. Na verdade, todas as etapas da pesquisa-ação foram experiências igualmente importantes e cada uma delas representou uma descoberta e a possibilidade da ultrapassagem de um obstáculo; cada uma expressou ainda a instauração de uma nova questão e a elaboração prática de uma situação de pesquisa que permitisse avançar a compreensão da questão posta, ainda que dessa compreensão tenham emergido outras questões que nos levaram a conhecer de outro modo nosso objeto.

Em síntese, as três etapas da pesquisa se configuraram como formas de pesquisa-ação. Para dar conta dos desafios, que dizem respeito à intervenção na prática dos sujeitos e na intervenção dos sujeitos na pesquisa, foram definidos alguns parâmetros para que pudesse observar-me, refletir e imaginar minhas ações de investigação na pesquisa; isso porque, na condição de mediadora de um processo que se desenrolava a partir da minha

iniciativa, - mas não direcionada apenas por ela,- era preciso criar condições para a auto-observação, conforme recomenda Devereux (1996), para que fosse possível fazer, da minha pesquisa, ação de investigar o processo de terceiros e lidar com a teoria da implicação. Tal como propõe Lourau ao afirmar a inclusão do observador em qualquer tentativa de objetivação .

A homologia entre o observador e o que ele lança no seu campo de coerência (entre o “sujeito” e o “objeto” para evocar a velha formulação substancialista) não se coloca em relação à natureza humana (ou espécie humana) como essência, mas com relação ao devir, à individuação como processo transdutivo. Se o indivíduo é apenas uma fase do ser, defasagem permanente entre o passado e um futuro (...) a inclusão do observador em qualquer tentativa de objetivação é indubitável (LOURAU, 1997, p. 18).

Os parâmetros definidos foram quatro: o comprometimento do pesquisador; o desenvolvimento pessoal²² dos parceiros; a busca do universal; a reflexividade. Esses parâmetros foram estabelecidos como balizas desde o início da pesquisa; foram, porém, se tornando mais evidentes a cada uma das etapas da pesquisa-ação. Ou seja, se as balizas foram elaboradas para estabelecer limites de conduta durante a pesquisa, elas se tornaram parâmetros construídos e passíveis de elaboração metodológica e teórica, a partir dos dados da pesquisa.

O comprometimento do pesquisador

A posição do pesquisador não é neutra e ao explicitar-se, voluntária e intencionalmente, ele realiza também a experiência de ser sujeito. Para que na interação seja possível emergir a subjetividade do parceiro, o pesquisador procura identificações que possam existir entre suas experiências e as do sujeito observado; isso permite que eles passem a narrar seus percursos, não como atos mecânicos ou ordenados segundo relações lineares de causa e efeito, mas como expressões de sentimentos, reações a conflitos, inquietações, segundo suas condições particulares de existência. A distância entre pesquisador e pesquisado é dada pela clareza e explicitação da própria situação de pesquisa, manifesta-se também pela diferença de suas posições nos seus campos de trabalho e pela identificação dos interesses pragmáticos de cada um.

²² Por desenvolvimento pessoal compreendemos aqui a capacidade de reconhecer seu poder de formação, no sentido comumente dado *empowerment*.

Em cada uma das etapas houve um aperfeiçoamento dos meus mecanismos pessoais de contensão das minhas ansiedades que favoreciam a aceitação e a percepção dos conteúdos que emergiam na interação com os professores. Nas primeiras entrevistas, o grau de ansiedade ao ouvir as respostas dos entrevistados era muito maior, o que se pode perceber na audição dos registros gravados. Os meus próprios sentimentos e insegurança não foram bem percebidos nesses momentos iniciais.

Durante o Ateliê Biográfico de Projeto dei maior atenção às dimensões dos meus sentimentos, das minhas questões biográficas e pude, muitas vezes, aceitar o vazio, o não-saber; fui, sobretudo capaz de perceber que o sujeito suposto saber é o outro, é sempre o emergente de uma interação. Para essa postura, muito contribuíram duas experiências de formação prática a que me submeti, concomitantemente: o curso de formação de coordenador de grupo operativo no Instituto Pichon-Rivière e a participação no Ateliê Biográfico de Projeto de que participei.

Desenvolvimento pessoal dos parceiros

O pressuposto do desenvolvimento pessoal do sujeito pesquisado decorre do anterior, pois faz parte da pesquisa a construção das possibilidades de interação, o estabelecimento de vínculos, no sentido conferido por Pichon-Rivière ao termo. Os objetos das pesquisas de intervenção emergem, como diz Schaller (2002), das situações de pesquisa, nas quais os objetivos e interesses estão sempre ligados à capacidade de ação das pessoas em determinados contextos; a investigação do sentido da ação que efetivamente realizam e do que elas, de fato, podem e querem realizar. Porém, o objeto da pesquisa, ou seja, o conhecimento emerge da interação e da investigação na articulação entre pesquisa/intervenção/ação, como propõe Schaller:

(...) se o objeto central é interrogar-se sobre a capacidade de ação das pessoas em situação de dificuldade [os professores que se sentem desvalorizados], e sobre o sentido de suas condutas perante um sistema de situações sociais, então, esse objeto pode recair sobre os meios de intervenção passíveis de favorecer uma reapropriação da capacidade de ação da pessoa. Trata-se de situar o ponto de vista da análise do lado do ator em situação de dificuldade que se interroga sobre o que ele pode produzir, construir, para ser reconhecido como sujeito (SCHALLER, 2002, p. 151). (realce nosso)

Dessa maneira, a cada etapa da pesquisa construíam-se uma estratégia de intervir sobre o processo de autorização dos professores parceiros na pesquisa, o modo da intervenção aperfeiçoava-se no sentido de favorecer cada vez mais a sua condição de protagonistas em relação à compreensão dos saberes que produzem; além de que, eles passam a ser os sujeitos proponentes dos mecanismos de intervenção, (o grupo de estudo), re-configurando a matriz de aprendizagem, ou seja, biografando-se de outro modo, coletivamente, apropriando-se do poder de formação, segundo Pineau, ou segundo Pichon-Rivière demonstrando uma adaptação ativa à realidade.

A busca do universal

Busca do universal é perceber o que há de comum entre os sujeitos. Em outros termos é considerar que há uma singularidade /verticalidade de cada um, dada pela história pessoal que, no entanto, se constrói e se transforma como uma configuração única de um conjunto de inter-relações sociais – os vínculos - interiorizadas. Os vínculos são marcas da horizontalidade e da constituição plural de cada um. Essas inter-relações são produzidas em um tempo e um espaço determinados; e configuram-se como um mundo interno constituído por representações dos vínculos externos que se apresentam como modelos internos de apreensão e de atuação no mundo. São as chamadas matrizes de aprendizagem, para Pichon-Rivière; ou seja, desse modo, no mundo interno surgem esquemas de relação com o mundo e que são também os esquemas que permitem a aprendizagem. Daí reconhecer esses processos como universais. O conhecimento teórico e a vivência dos processos tornam-se imprescindíveis para configurar a postura profissional que leva à promoção da autorização e à responsabilização pela tomada de decisões (Josso, 2000; Formenti, 2000, Ardoino, 1993 e 2003). Isso ocorre a partir do momento em que se torna possível transformar o outro, o irreflexivo, o inconsciente, em objeto da reflexão, e, portanto, em participante da constituição da consciência e de mim mesmo. A singularidade e universalidade passam a ser dois pólos de uma relação dialética cujas tensões resultam em um movimento de convergências.

A reflexividade

A reflexividade, característica da epistemologia da modernidade, obriga o pesquisador a pensar o seu pensamento, a uma auto-análise dos procedimentos de seu trabalho e da verificação do método. Não há uma razão *a priori*. Para Bachelard esse

processo implica transpor uma série de obstáculos epistemológicos. Em um outro nível, Pichon-Rivière demonstra que a aprendizagem da vida, considerada como uma forma de adaptação ativa à realidade e de compreensão do real, exige a superação de outros obstáculos, além dos obstáculos epistemológicos – são os obstáculos epistemofílicos.

A presente tese discorre sobre a maneira como os professores transformam sua ação didática em conhecimento que lhes dá autoridade moral para atuação na prática. Assim sendo, e a partir destas considerações, ela resulta também em uma investigação sobre o processo de construção de esquemas interpretativos e da transformação desses esquemas sempre que eles se constituírem como entraves para o protagonismo do professor.

Nesse sentido, as considerações em torno dos entraves, tanto do pesquisador quanto dos professores parceiros, exige uma modalidade de pesquisa que permita: o acompanhamento de processos de socialização que se internalizam na história pessoal de cada um; a observação da produção coletiva dos esquemas de apreensão do mundo e ainda das condições que tornam possível transformar esses esquemas, tendo em vista projetos coletivos de atuação na realidade. Por tudo isso, essa investigação nos levou a escolher trabalhar com indivíduos em entrevistas particulares e com esses mesmos indivíduos em grupos, desde que eles estivessem comprometidos com a pesquisa como parceiros.

CAPÍTULO 2 ACERCA DO QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE A PROFISSÃO E SOBRE O QUE SABEM QUE FAZEM

Foi a primeira vez em que eu entrei numa sala de aula de primeira série. Existia uma expectativa deles em relação a mim. (...) Alguns alunos nunca tinham ido à escola. Eu tinha em mente que eu precisava ensiná-los, alfabetizá-los e tudo.(...) Veio-me a idéia de “Como foi que eu aprendi mesmo?” Tudo que eu tive na faculdade ficou distante daquela coisa próxima, objetiva.

(Alice. Primeira Entrevista)

Com a finalidade de verificar a ressonância da minha questão de pesquisa entre os professores, realizei um Estudo Exploratório, idealizado em duas partes. Ouvei três professoras e acompanhei três professores em suas aulas para em seguida, conversarmos sobre minhas observações. A partir das informações obtidas nessa etapa foi possível repensar a idéia e delinear com mais precisão e repropor o questionamento inicial.

2.1 As entrevistas iniciais: o que os professores dizem sobre a profissão

Foram realizadas entrevistas abertas; nelas, entrevistado e entrevistadora colaboraram para trazer à tona a aprendizagem do professor a partir da situação de sala de aula. Cada uma das entrevistadas, a seu modo, relatou a expectativa que tinha em relação ao momento profissional que vivia e narrou fragmentos de sua experiência de formação. De minha parte, apresentei-lhes o objetivo da minha pesquisa. A coleta desses dados pode ser considerada como um marco zero da pesquisa a partir do qual o percurso seguido começou a ser delineado.

Foram três as professoras que participaram dessas entrevistas, duas das quais me foram apresentadas por uma representante do Grupo X que mantinha projeto de assessoria a escola municipal A (Escola A)²³ financiado por um grande banco brasileiro. A terceira

²³ A assessoria do Grupo X, oriunda da experiência de muitos anos desenvolvida na Escola X, tem o objetivo de implantar um processo de trabalho em cada escola. Com cada uma os assessores estabelecem parceria com a finalidade de fazer com que, paulatinamente, a escola leve avante o seu projeto. O projeto envolve a adoção de um material didático concebido de acordo com um método construtivista de ensinar. A parceria foi idealizada para formar os professores nos primeiros quatro anos escolares, atendendo inicialmente os professores do 1º ano, depois os do 2º e, assim, sucessivamente, até o 4º ano do Ensino Fundamental. No

professora fazia parte do meu círculo de relacionamento, recém-ingressa no magistério público na condição de OFA (ocupação de função atividade) e que se interessara ser professora parceira. São elas: Alice, Telma e Marli, nomes fictícios das professoras para preservar suas identidades.

Alice

Alice é professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Formada em Pedagogia, lecionou nessas classes por cinco anos, ou seja, de 1999 a 2003. Em 2004 passou a trabalhar na sala de leitura da mesma escola municipal onde lecionava. Lá, durante seu horário livre, foi feita e grava a entrevista.

A primeira coisa que me disse foi que o processo de aprendizagem é pouco considerado. Contou-me como venceu o desafio de ter que enfrentar uma sala de aula assim que começou a trabalhar. Com as crianças à sua frente, nada do que havia aprendido na faculdade veio-lhe à mente, a não ser a consciência de que precisava fazer algo para atingir o objetivo ensinar os alunos a lerem e escreverem. Lembrou-se da “silabação”, do modo como ela havia aprendido a ler e a escrever no seu tempo de primário. Não pensou em termos de conceito ou de método. O próximo passo de Alice, em sala de aula, foi criar uma empatia com seus alunos para que pudessem ter confiança nela e, dessa maneira, estabelecer com eles regras de convivência. Isso não foi fácil, segundo ela, porque não havia adquirido a habilidade de manter um distanciamento crítico em relação àquilo que fazia. Como estagiária, ela havia se sentido muito confortável em criticar a professora e em perceber o que dava ou o que não dava certo. Contudo, criticar-se a si mesmo era muito difícil. Todavia foi percebendo aos poucos o que não dava certo, o que não surtia efeito com relação aos seus alunos: crianças falantes, inquietas, que não fazem o que é esperado. Juntamente com essa nova percepção sobre as crianças, a qual se contrapunha à imagem ideal que tinha, Alice passou também a questionar seus objetivos educacionais. Ensinar a ler e a escrever, passar a lição de casa e corrigir, que eram seus objetivos iniciais, tornaram-

projeto estavam incluídos o desenvolvimento de um conteúdo teórico e oficinas, realizadas no horário de JEI (Jornada Especial Integral), que corresponde a oito horas semanais de trabalho coletivo na escola, e três horas de atividade individual, também na escola). No 5º ano, em 2004, foram realizadas supervisões concebidas como encontros bimestrais com todos os professores.

se muito pouco para ela, ainda que não o fossem para alguns de seus colegas que, segundo ela, ainda falavam: “Estou aqui para ensinar; o resto não é comigo”.

Se ela ainda se questionava quanto ao seu objetivo, sabia, entretanto, que apenas ensinar não lhe passava pela mente.

A partir daí, foi ensaiando estratégias novas. Por exemplo, ensinar o alfabeto como se fosse a brincadeira de adoletá²⁴, mudar o modo de cobrar o interesse dos alunos desinteressados e desatentos. A esse respeito ela falou muito mais do que sobre a música que introduziu no ensino do alfabeto. Contou que, no princípio, vinha-lhe à lembrança o que seus professores fizeram com ela: mandava bilhetes para seus pais, o que não surtia muito efeito. Porém, lembrou-se também como ficava nervosa com a cobrança agressiva de sua professora. Com essas lembranças, pôde perceber o nervosismo de seus alunos. A partir de então começou a mostrar aos alunos alguns dos seus êxitos, o que foi muito mais eficaz.

Formular novas estratégias exigiu superar o hábito de repetir o modo de ensinar que segundo o qual lembrava-se de ter sido alfabetizada. Ultrapassar essa etapa foi um processo lento e realizado com o apoio da assessoria do Grupo X à Escola A.

Essa assessoria lhe apresentou novas formas de lidar com o conteúdo, sendo as respostas ao que ela achava que estava faltando naquele meio. A primeira coisa que conseguiu colocar em prática, incorporar no seu trabalho, foi o erro construtivo. Entendeu o porquê do erro, das hipóteses das crianças e passou a considerar o que a criança já pensava, anteriormente ao seu ensinamento. Outro aprendizado foi usar, no momento de conceituar, a linguagem das crianças e, nas leituras e em algumas explicações, apresentar um vocabulário que não fosse excessivamente simplificado. Para facilitar ainda mais a aprendizagem, matizou a linguagem que a criança usa com aquela que já pode ser compreensível, para tanto, valeu-se de sua própria vivência como criança e com isso colocar-se no lugar delas.

Outras estratégias foram sendo incorporadas por Alice, lentamente, à medida que ia percebendo os resultados positivos daquelas que adotava. Introduziu rotinas que visavam a interação dos alunos: roda de conversa, trabalho em grupo e duplas substituíram as práticas

²⁴ Os alunos em roda, repetem a letra da música enquanto deslocam a mão direita de forma a bater com a palma do dorso da mão esquerda do seu companheiro do lado, e assim por diante. Esse movimento segue a silabação da música “Le-pe-ti / Pe-ti-pe-tá / Le café com chocolá / A-do-le-tá”. O último a ter o dorso batido de acordo com a silabação da música sai da brincadeira. Os alunos de Alice faziam isso com o abecedário. Logo ela os observou brincando, durante o recreio, com esse abecedário.

de trabalho individual dos alunos. Foi fácil convencer-se dos aspectos positivos dessa nova maneira de ensinar quando percebeu que os alunos com mais dificuldades e os que não faziam nada e permaneciam sozinhos puderam produzir de outro modo na sala de aula. No entanto, a resposta dos alunos nem sempre era positiva. Então, para compreender o mau resultado, Alice precisou rever o modo como conduzia a estratégia. Isso aconteceu ao introduzir a rotina de atividades diversificadas, denominadas Momento de Escolha Livre. O resultado foi um tumulto: os alunos trocavam de lugar e não terminavam as atividades. Sua primeira reação foi desistir. Examinou, porém, a maneira como realizou as atividades e percebeu que não havia deixado as regras muito claras, ainda que houvesse dado todas as informações. Era preciso, sempre, organizar e elaborar regras; comunicá-las corretamente, ainda que a atividade fosse livre. Empenhou-se em se adaptar melhor para que esses Momentos de Escolha Livre dessem certo²⁵. Passou, então a pedir aos alunos que a ajudassem a montar os cantos e que deixassem o meio da sala livre. Lembrava-os que deveriam dividir o material que era de todos, que o trabalho começado precisaria ser terminado e que, se houvesse briga, os envolvidos no atrito teriam que sair, e não poderiam ficar tumultuando. Para evitar atritos deveriam sempre procurar um outro canto, se aquele desejado já estivesse cheio. Ela intervinha, quando era preciso.

Com esse depoimento, a professora demonstra ter passado a compartilhar com seus alunos a responsabilidade de o grupo auto-regular-se, ao mesmo tempo em que ela própria passou a conseguir observar-se mais, e identificar aquelas atitudes que poderiam ser revistas. Alice manifestou que teve condições de superar uma das dificuldades que apontou inicialmente: a auto-observação.

Durante todo o tempo em que a Escola A contou com a assessoria do Grupo X os professores deviam justificar cada uma das atividades realizadas, relatar como faziam e como a aula se desenrolava. Essa prática estabelecida por essa assessoria levou Alice a aprender e compreender as teorias construtivistas relacionadas com a prática. Todos os professores discutiam as propostas, exercitavam-nas na sala de aula e sentiam como os alunos reagiam. Aprenderam a avaliar uma criança e a seguir sua evolução. Nessa entrevista, Alice manifestou suas inquietações com o sistema de avaliação da escola, tanto

²⁵ Esse momento faz parte da rotina da classe e cria uma situação em que possa existir o atendimento individualizado do professor aos alunos com dificuldades, designado por eles como “tempo pessoal”.

com relação à grade curricular quanto com as menções de avaliação, especialmente com os conceitos “não satisfatório”, “satisfatório” e “plenamente satisfatório”²⁶. Ela questionava o sistema e se perguntava como lidar com a avaliação de alunos portadores de necessidades especiais? Ela sabia que esses alunos se esforçavam demais, faziam um grande progresso, mas continuavam sempre com conceito “não satisfatório”.

Alice conta que, há dois anos, optou por fazer uma outra experiência, e assumiu a sala de leitura²⁷ de sua escola, o que a desobrigava de avaliar seus alunos.

Telma

Telma preferiu que sua entrevista não fosse gravada. Ela veio à minha casa em um sábado, seu único tempo disponível. Estava muito interessada na pesquisa, conforme já havia me relatado a assessora do Grupo X. Revelou que desejava subsídios teóricos para a sua prática e me expôs tanto a sua formação como seus problemas atuais.

Nessa época, ela assumia, duas funções na prefeitura. Era coordenadora de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) em um CEU (Centro Educacional Unificado) e professora de 3ª série de uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), a Escola A, situada na Zona Leste. Trabalhava doze horas diariamente. As suas maiores inquietações eram como coordenadora de educação infantil. E como coordenadora, ela me surpreendera com sua exposição, uma vez que o foco da pesquisa era o processo de elaboração do conhecimento que os professores mobilizavam em suas práticas e não os coordenadores. Mesmo assim, eu a ouvi como uma voz que reiterava mais uma vez a deficiência da formação dos professores que coordenava. Deficiência essa, no caso em questão, pautada não pela ausência de formação, uma vez que seus professores freqüentavam o PROFA (Programa de Formação para a Alfabetização)²⁸ que valoriza a análise das práticas e de

²⁶ Esses conceitos referem-se a terminologias adotadas pelo sistema de avaliação definido pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

²⁷ A professora da sala de leitura desenvolve projetos que não dependem necessariamente de um currículo previamente fixado. Ao assumir a sala de leitura, ela se compromete a atender todas as classes da escola, nesse espaço.

²⁸ Esse Programa é um curso de aprofundamento de conteúdos e procedimentos didáticos que tem o objetivo de orientar e propiciar o desenvolvimento qualificado de suas competências profissionais na alfabetização de crianças, jovens e adultos.

relatos autobiográficos. Apesar das qualidades do programa, segundo Telma, as professoras não são criativas; querem trabalhar com atividades já prontas para os alunos apenas completarem. Ela se mostra indignada com o fato de professoras tão novas fazerem coisas tão antigas. Outro problema enfrentado: a dificuldade de interlocução entre si por parte dos professores com os quais trabalha. Além desses problemas, Telma diz que eles adoecem com muita frequência.

De novo se repete nesse relato a queixa quanto ao despreparo dos professores; desta vez, todavia, mas desta vez ela vem acompanhada da perplexidade de estar diante de um enigma, ou seja, Telma reconhece que essas professoras têm acesso a um excelente programa de formação o qual, no entanto, têm muita dificuldade em acompanhar. Ao despreparo docente somam-se as ausências por doença e a dificuldade de interlocução, o que dá a entender não se trata da formação para uma ou outra competência profissional; trata-se de queixa referente a um modo de posicionar-se na profissão, diríamos mesmo à falta de um projeto profissional.

A experiência de formação profissional docente que nossa entrevistada tem lança luzes sobre sua exigência quanto ao empenho dessas professoras no que diz respeito à programação do PROFA. Há quinze anos, Telma leciona na prefeitura e conta que, quando passou no concurso, com apenas dois anos de experiência em escola particular, que tinha menos de vinte alunos na classe, teve que assumir uma sala de quarenta alunos. A princípio angustiou-se, mas resolveu o seu problema voltando a fazer, por iniciativa própria, um estágio junto ao Colégio Z, uma escola montessoriana na qual já havia estagiado durante sua formação de magistério. A escolha dessa escola durante o curso de magistério foi casual, mas muito proveitosa por permitido aproximar-se da aplicação prática das idéias de Montessori. Com relação aos contatos com os demais teóricos, eles ficaram restritos tão somente a leituras. Esse segundo estágio foi extremamente fecundo seu empenho agora foi maior do que no primeiro. Anotava tudo; observava cadernos de alunos e de professores. Chegou até a substituir um docente que precisou ausentar-se, o que não ocorreu no seu primeiro estágio que ficou circunscrito à observação. O efeito sobre seu trabalho foi grande; todos notaram. Incorporou na sua prática o trabalho em linha. Com relação ao método Montessori, entretanto, ela conta que nunca aprofundou os conhecimentos teóricos.

Na Escola A, onde leciona, ela não frequenta as reuniões com a assessoria, porque não participava do horário de JEI (Jornada Especial Integral)²⁹. Quanto às propostas levadas pelo Grupo X a sua escola, ela já realizava os Momentos de Escolha Livre que, segundo ela, equivaliam aos trabalhos com os cantos incentivados na pedagogia montessoriana. Da mesma forma, desde o início de sua carreira, também utilizava o material dourado³⁰ no ensino da matemática.

Telma relata que resistiu a algumas propostas da assessoria do Grupo X, como, por exemplo, o uso de uma apostila, pois segundo ela, as apostilas não incluíam as operações com algoritmos nas 1^{as} e 2^{as} séries. O trabalho dessas séries era o de cálculo mental realizado a partir dos exercícios da apostila e dos exercícios com o material dourado elaborado pelos professores. Ela não entendia por que o cálculo mental não poderia ser realizado junto com as contas. Demorou cinco anos para ela entendesse que as contas eram mecânicas e o cálculo mental exigia mais raciocínio, em termos da composição do número (centenas, dezenas e unidade), e memorização. Hoje ela defende que as contas sejam introduzidas apenas na 3^a e 4^a séries.

Planejamos observar as aulas de Telma, mas não foi possível encontrar um horário compatível.

Marli

Marli é professora de Português do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Já havia trabalhado em escolas particulares e quando fez seu relato, acabara de ingressar na rede estadual de ensino como OFA (ocupação de função atividade), designação dada aos professores substitutos. Nessa condição, sem possibilidade de acompanhar suas turmas, aceitou dar aulas em classes de aceleração e de recuperação de ciclo. Nossa conversa se deu fora do ambiente escolar, em minha casa.

²⁹ Por decreto municipal de ...dezembro de 2007, a JEI foi substituída pela Jeif (Jornada Especial Integral de Formação).

³⁰ O Material Dourado é um dos materiais criado por Maria Montessori. Ele baseia-se nas regras do sistema de numeração, inclusive para o trabalho com múltiplos. Sendo confeccionado em madeira, é composto por: cubos, placas, barras e cubinhos. O cubo é formado por dez placas; a placa, por dez barras e a barra, por dez cubinhos. Esse material é de grande importância na numeração, e facilita a aprendizagem dos algoritmos da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão e ajuda a contar e a calcular.

Ela conta com poucas palavras como ocorreu seu ingresso tardio na profissão. Trabalhava em uma empresa seguradora, e quando quis ingressar no magistério, sentiu que precisaria de um apoio para lecionar, pois já estava há muito tempo longe da escola. Esse apoio ela obteve na própria instituição escolar para o qual foi contratada para assumir duas classes de ensino fundamental e para corrigir as redações e exercícios propostos pela professora do ensino médio. O diretor dessa instituição- a Escola Y- julgava que, para isso, seria conveniente que Marli assistisse às aulas da colega para, depois, fazer seu trabalho de correção, e a remunerava tanto pela correção quanto pela observação das aulas. Isso foi muito bom, segundo Marli, uma vez que ela teve uma mestra com quem aprendeu “truques” e ainda teve a vantagem de perceber o aproveitamento dos alunos diante das estratégias que observava.

A introdução de Marli na profissão foi mediada por essa vivência que podemos chamar de ‘estágio participativo’ proposto pela instituição, em benefício da qualidade do trabalho: isso permitiu que ela se sentisse à vontade com seus alunos no que dizia respeito ao modo de ensinar.

O choque com a realidade se deu ao perceber que seus valores familiares em relação à escola e ao estudo não eram compartilhados por seus alunos. Para ela, e para a sua família, a escola era a possibilidade de futuro. Dedicou-se sempre e muito ao estudo, tendo inclusive que mudar de cidade quando chegou a hora de entrar na universidade. O empenho nos estudos era um valor familiar; seu pai também voltou a estudar, tendo ingressado no ensino médio na mesma escola e classe que seu filho, irmão de Marli. Ora, esse mesmo valor dado ao estudo, Marli não os encontrou na maioria de seus alunos, nem na escola particular, nem na escola pública. Eles, inclusive, se espantavam quando ela dizia que deveriam estudar pela vida toda; e retrucavam sua opinião, às vezes com brincadeiras, outras com silêncio interrogativo.

Nessa entrevista, entretanto, Marli se mostrou mais ansiosa com as dificuldades que enfrentava na função de trabalhar com as classes de aceleração e recuperação de ciclo. Essa ansiedade era maior do que seu desejo de relatar a história de sua vida profissional. Mas aproveitou a oportunidade da minha proposta de ouvir como os professores elaboravam as experiências vividas em sala de aula. Explicou-me, então, o que eram essas turmas compostas por alunos oriundos de várias séries: 6^a, 7^a e 8^a e contou que fez um treinamento

oferecido pela Secretaria da Educação para os professores que aceitaram assumi-las. O foco do treinamento eram os procedimentos de trabalho com a leitura e com a escrita. Mencionou especialmente as estratégias de correção das redações dos alunos e disse que elas coincidiram com a rotina de trabalho³¹ que já havia desenvolvido desde o seu primeiro emprego como professora. Além do treinamento para saber trabalhar com textos, Marli não mencionou nenhum outro momento para troca de informações ou para discussão sobre o uso do material didático próprio para essas classes.³² Em relação a esse material, disse que teve certa dificuldade, pois ela considerava impraticável trabalhar durante um bimestre apenas com todo esse material. Disse ainda que sentia necessidade de também apresentar aos alunos outros textos, outros exercícios de redação.

Entre todas as dificuldades que mencionou, ressaltava-se uma, na qual se percebia pelo tom da voz e pelos gestos a maior angústia da professora. Tratava-se da assiduidade dos alunos e da necessidade de acompanhar o desenvolvimento deles durante as aulas; muitos tinham um progresso estupendo e ela julgava que poderiam estar em uma sala de aula regular. Não havia possibilidade de conversar com os outros professores da mesma turma, a não ser no corredor, no intervalo, na sala dos professores. No horário de HTPC (horário de trabalho prático coletivo) ela se reunia com os outros professores da escola e, segundo dizia, por isso não cabia tratar desses assuntos.

Marli deu a entender que tinha muitos motivos para queixas pela falta de um espaço para trocar de experiências e compartilhar o sentimento de despreparo na lida com várias situações que influem na sala de aula, desde o acompanhamento do progresso de seus alunos até a presença, ali, de alunos traficantes de drogas.

³¹ Rotina de trabalho de correção de textos relatada por Marli: Em primeiro lugar, pede autorização para utilizar o texto de um deles, que apresente problemas que são comuns ao grupo. Para essa atividade, a classe precisa ser envolvida em um clima de respeito e os problemas de texto mencionados devem ser considerados pelo grupo como sendo de todos os alunos. O professor escreve o texto na lousa e todos vão dando as soluções para os problemas apresentados. Depois desse processo, a redação é entregue aos alunos que a re-escrevem e devolvem à professora. Marli conta que, durante esse tempo, ela anda pelas carteiras para atender a perguntas, dificuldades dos alunos, até que ele entrega a nova versão, juntamente com a primeira, o que é feito depois de os alunos seguirem os seguintes passos: escrever no caderno a lápis, ler, entregar para um colega ler e comentar, passar a limpo e entregar. Isso demanda a utilização de quatro aulas.

³² Ela conta que há um material específico elaborado pela Secretaria da Educação do Paraná e impresso pela Imprensa Oficial do Estado. Esse material é composto de quatro volumes que tratam de todos os gêneros textuais. Espera-se trabalhar com um volume por bimestre; desse modo, todos os alunos têm acesso a todos esses conteúdos, mesmo os que estão iniciando na escola.

2.1.2 O significado das entrevistas iniciais.

Uma vez registradas essas três entrevistas, uma reflexão se faz pertinente: o que elas acrescentaram à questão inicialmente formulada.

Os três relatos confirmam que o saber profissional docente depende de condições que não são específicas da formação escolar inicial que segue o modo acadêmico de transmitir conteúdos; porém isso não significa, para eles, que a aprendizagem acadêmica baseada em disciplinas teóricas não tenha elementos importantes para a prática docente. Percebe-se que a aprendizagem da experiência referida pelos professores envolve sempre uma relação entre procedimentos embasados por justificativas de ordem teórica e a aplicação prática, da qual faz parte a auto-observação do professor e uma possibilidade de diálogo sobre os propósitos e resultados da prática.

Cada um desses relatos é singular e enfatiza a insuficiência de recursos dos professores egressos da formação inicial - não importa qual tenha sido ela - e a necessidade de continuarem sua formação, em serviço, no momento em que ingressam na docência ou quando passam por mudanças importantes. Ressaltam o empenho pessoal como elemento determinante de uma disposição à aprendizagem para enfrentar desafios postos na vida prática. Além disso, os professores consideram que não há uma oposição entre teoria e prática; revelam, todavia, a dificuldade de compreender tanto algumas teorias, quanto situações práticas de trabalho. Essa percepção confirma o já afirmado por Lourenço Filho sobre a dimensão da investigação como prática na profissão, como se pode ler no trabalho de Chamlian (2004, p.13).

No relato de Alice, por exemplo, não aparece em nenhum momento a oposição entre teoria e prática. Ela expõe a deficiência dos estágios no período de formação ao mencionar que o curso não ultrapassou a fase de estágio de observação do profissional e não experimentou o papel profissional (o estágio de regência); deixou claro também que não desenvolveu a atitude de auto-observação no papel de professora até para que as teorias ensinadas pudessem ser compreendidas a partir da prática. A insuficiência de seu estágio foi suprida graças à presença da assessoria do Grupo X à Escola A, a partir do qual questionou várias condutas práticas, reformulou-as e passou a compreender melhor a teoria. Nesse sentido, a história da experiência pessoal de Alice pode ser incluída nos discursos

sobre a prática que enfatizam a demanda por uma melhoria da formação docente. Isso fica demonstrado por sua queixa pessoal em relação a seu estágio. Sua escola, ao firmar uma parceria com o Grupo X, também o faz visando uma melhoria da formação dos profissionais com vistas ao desenvolvimento de um projeto próprio. E o Grupo X, por sua vez, que é uma entidade privada, visa atender a essa necessidade da implantação de uma prática docente que tenha como norte o processo de aprendizagem de alunos e dos professores em relação às questões da aprendizagem do aluno.

Porém, nesse caso, a formação que está sendo apreciada parece fazer parte do acompanhamento que se exige da execução de qualquer projeto, sobretudo um projeto profissional nos dias de hoje, em que a construção dos percursos profissionais dependem mais dos indivíduos do que de carreiras estabelecidas por instituições (Sennett, 2002) em um mundo cada vez mais mercantilizado e desumanizado pela divisão do trabalho.

A questão da insuficiência da formação acadêmica também esteve presente no relato de Telma. Marli não a menciona, mas enfatiza a importância de ter podido ingressar na profissão por meio de um trabalho em parceria com uma professora mais experiente. Nesses dois casos também não se trata da formação para competências específicas.

Em todas as entrevistas o investimento de cada um no desenvolvimento profissional destaca-se como um projeto existencial e, como tal, é o elemento que dá sentido e significado às vivências com outros professores, com alunos, com assessores, coordenadores. Esse investimento significa um projeto que independe da demanda institucional e que direciona a inserção do professor na instituição em que trabalha. Revela-se, por exemplo, na disponibilidade de Alice em colocar-se no lugar dos alunos e olhar criticamente o seu próprio desempenho, em estar disposta a enxergar sempre novos problemas, assumindo o compromisso de observar processos e não apenas os produtos e de buscar uma coerência entre o que pensa e o que faz; são atitudes e opiniões que permitem que colabore e que levam-na a tirar proveito do contato com a assessoria do Grupo X à Escola A e, portanto, participar de um projeto institucional.

Telma nos diz menos de seu projeto existencial, mas mostrou seu empenho em se alicerçar em uma metodologia, a despeito de qualquer demanda institucional. Marli fala do estudo como projeto existencial que guia também o seu interesse pela profissão e pela vivência de novas situações de trabalho.

Essas entrevistas iniciais também indicaram nos três casos que a teoria é importante para a prática e a reflexão sobre a prática é importante para compreender a teoria. Contudo, ao mesmo tempo em que há uma valorização da compreensão teórica à luz da prática, hábitos consolidados do mesmo modo oferecem obstáculos para compreender propostas teóricas desconhecidas. Essa constatação é demonstrada pelas considerações de Marli sobre sua resistência à exclusividade do cálculo mental na primeira e segunda série iniciais do ensino fundamental.

Há uma qualidade de experiência que permite a reflexão, a observação de si e a descoberta do diferente como sendo o outro de si mesmo. Entretanto, nem toda experiência leva a isso. Há experiências que reforçam os hábitos e limitam a possibilidade de conceituar e de compreender determinados conceitos. Talvez isso explique um outro tema recorrente nas entrevistas: a dificuldade em enfrentar novas situações a partir do vivido anteriormente, uma vez que, por um lado, as vivências não se repetem do mesmo modo e nas mesmas condições; por outro lado, não há como descartar o passado; na ação presente ele faz parte do repertório utilizado na interpretação do mundo mobilizado, quer na ação, quer nos julgamentos.

Telma nos relata como as professoras que ela coordena têm dificuldade em se adaptar à formação que recebem no PROFA. Ela se espanta com a resistência que manifestam, ainda que ela própria tenha resistido às orientações e às justificativas apresentadas pela assessoria do Grupo X. Os relatos de Alice, de Telma e de Marli nos remetem a processos de introjeção e repetição de modelos: Alice repete atitudes de suas professores que interiorizou; Telma, as práticas montessorianas que aprendeu no estágio e Marli, a dedicação ao estudo e ao hábito de leitura de sua família. Todos esses modelos foram introjetados a partir de vivências no estágio, na escola, na família, e foram satisfatórios em algum momento para solucionar problemas da vida prática. Esses mesmos modelos podem deixar de ser eficientes e mesmo transformar-se em um obstáculo para enfrentar uma situação, como aconteceu com Alice; e no caso de Marli, ou então, ser uma dificuldade de compreender uma teoria, como o caso de Telma; um mal-estar e uma dificuldade em conviver com valores diferentes. Em todos os três casos, a realização e a possibilidade de ação positiva implicavam o questionamento e a superação desses obstáculos.

Alice sentia-se angustiada por perceber que seu modelo de profissional não era eficiente, não lhe permitia atingir seus objetivos de educadora. O contato com a assessoria do Grupo X, fez com que ela transformasse seu modelo interno de professora e conseguiu, então, outros resultados de seus alunos e de si mesma. Mesmo assim, no entanto, ela continuava a sentir-se solitária e angustiada na busca de respostas para suas dúvidas quanto às avaliações escolares. Se ela melhorou sua prática, as avaliações não se transformaram. Foi perceber que dois padrões conviviam no seu cotidiano escolar: novas respostas e novas práticas com velhas práticas: aquele sistema de avaliação.

Nesse aspecto, os relatos das três professoras indicam tanto a força que têm os modelos introjetados durante a formação quanto o mal-estar docente manifestado nas considerações sobre o desempenho profissional; indicam ainda uma certa inércia quando se trata de buscar novas soluções. Por outro lado, indicam também que os recursos a serem mobilizados para mudar padrões têm origem em modelos que foram introjetados através do contato com outras pessoas, com outras vivências; segundo esses modelos, é possível construir novos modos de atuar. Esses recursos, no caso de Alice, foram mobilizados com o auxílio de um grupo externo à escola, o Grupo X. Quanto à Marli, a inadequação de seus recursos internos mobiliza a demanda de um apoio externo proveniente do grupo de adultos responsáveis pelos alunos em classes de aceleração e recuperação de ciclo: um HTPC (horário de trabalho prático coletivo) só para eles. Anteriormente, em sua primeira experiência como professora, essa mesma demanda foi atendida com a estratégia criada pela própria instituição.

Nesse ponto, ao compararmos os relatos há que mencionar ainda que no caso de Alice, apenas o grupo de assessoria e o espaço de reflexão propiciado pela escola não bastaram para que todos os seus colegas reelaborassem algumas de suas práticas no mesmo tempo em que ela reelaborou. Alguns resistiram porque desconsideravam os pressupostos teóricos que embasavam o material implantado pela assessoria do Grupo X. Telma, por exemplo, resistiu por algum tempo, outros ainda por mais tempo.

Escutar esses relatos nos levou a identificar uma situação complexa. Na verdade, essa situação envolve processos de aprendizagem ligados a contextos da vida pessoal de cada docente na formulação de um projeto existencial; envolve também a possibilidade de

compartilhar as vivências com grupos dos quais o professor se sinta participante. Nesse processo, a instituição da qual faz parte, assume um papel significativo.

No que diz respeito à formação profissional - a partir da prática - percebemos elementos aparentemente contraditórios: por um lado, a demanda por formação; por outro, qualquer tentativa pontual mostra-se insuficiente para atender a todos os problemas da prática, sejam os vividos por professores no início da carreira, sejam vividos por aqueles com mais tempo de profissão e que passam a enfrentar situações que fogem ao padrão habitual. Os obstáculos a enfrentar são, portanto, sempre de insuficiência de si mesmos ou dos vínculos criados com a instituição e com os alunos. Segundo as professoras, tais obstáculos estão relacionados com as dificuldades do entendimento, quer de teorias, quer da própria prática e, por conseguinte, poderiam não ser considerados como insuficiências, mas como características do necessário aperfeiçoamento contínuo das estratégias e práticas dadas às transformações das situações e das condições de trabalho, as quais não é possível controlar. Daí o caráter imprevisível, incerto e indeterminado do real. Aperfeiçoar-se não significa chegar à perfeição, ao modelo ideal; significa, isso sim, ajustar-se continuamente às novas condições.

2.2. O que os professores dizem sobre o que sabem que fazem

Essa segunda série de entrevistas foi direcionada com a perspectiva de trazer para o contexto do diálogo os registros de observação referentes a um momento compartilhado: a aula assistida por mim e ministrada pelos professores entrevistados. Verificamos que esse procedimento deu oportunidade para eles se aperceberem de alguns aspectos das ações que realizavam, dos quais, porém, não se dão conta. De fato, observar-se a si mesmo é difícil, como havia relatado Alice, na entrevista anterior. Além disso, o procedimento possibilitou ressaltar as diferenças entre a minha possível interpretação e aquela dada pelo professor.

Realizada, de igual modo, com três professores, essa etapa do Estudo Exploratório escolheu docentes em diferentes condições de trabalho: Ivan, professor de 5^a a 8^a série; Roseli, professora de classe regular de 4^a série; Alice, professora de sala de leitura.

Respectivamente, um professor especialista, uma professora polivalente, e uma professora para uma atividade complementar e em ambiente complementar à sala de aula.

Todos os professores entrevistados manifestaram interesse em participar desse dispositivo de observação seguida de entrevista. No caso das três entrevistas anteriores, apenas Alice pode prosseguir. Telma não tinha tempo; Marli foi aprovada no concurso de efetivação, deixou a posição de OFA e assumiu classes, mas em uma escola muito distante. Nesse ínterim ela acabou sendo deslocada para trabalhar na diretoria de ensino. A ausência de Telma e de Marli nos levou a convidar outros dois professores cujos nomes fictícios são: Roseli e Ivan. Roseli, professora que também trabalha em uma escola municipal parceira do Grupo X, a Escola B. A sua escolha se deu por ela fazer parte da equipe de professores indicados por aquele grupo e ter se interessado pelo trabalho; além do que, ela abriu mão seu horário de estudo na escola para as entrevistas.

A escolha de Ivan tem outro motivo. No ano de 2005, paralelamente à pesquisa, eu assumira a coordenação da área de História na Escola Y e julguei importante para o meu trabalho realizar algumas observações seguidas de conversas com os professores. Dos oito professores da área, observei quatro, mas apenas um deles, o próprio Ivan, dispunha de tempo para conversar sobre o que havia observado. A conversa ocorreu em um horário de aula vago que ele tinha em um dos seus dias de trabalho.

É importante mencionar, de igual modo, alguns fatos que me levaram a incluir o professor Ivan na pesquisa. Na escola de Alice, assim como na de Roseli, havia outros professores de Ensino Fundamental, tanto das séries iniciais quanto das séries finais, todos interessados em participar da pesquisa. No entanto a opção por Ivan se deveu ao fato de ser um professor do nível Fundamental, das séries finais (vulgarmente designado por Fundamental II) e que trabalhava n o ensino público e no ensino particular. A princípio havia pensado em um professor da escola que deu origem ao Grupo X; estaria, desse modo, contemplando tanto a rede pública como a rede privada. Entretanto, a direção daquela escola não permitiu que eu realizasse as observações na sala de aula, apesar do interesse de uma professora em participar da pesquisa, o que é usual em instituições de ensino da rede privada. Diante dessa impossibilidade, escolhi Ivan, pois a minha posição de coordenadora, à época, me dispensava de qualquer licença para observar o trabalho de um professor, além do que pretendia observá-lo, também, na escola pública. Essa segunda parte

da proposta, no entanto também foi inviabilizada por desavenças entre o professor e a diretora da escola em que lecionava³³.

A exemplo considerações e análises anteriores, será primeiramente apresentada uma síntese das entrevistas³⁴ com cada um dos professores que, evidentemente, contêm elementos de observação de suas aulas. A apresentação está organizada pela convergência de dois momentos distintos: a observação e a explicação. Para distinguí-los na narrativa, os trechos dos momentos de observação serão destacados dos trechos que os explicam. O destaque será feito através de quadros onde estão os trechos.

Além disso, cabe ressaltar que o material foi analisado a partir das justificativas mencionadas pelo professores ao se referirem ao seu trabalho. Desse modo, ora referem-se ao cuidado na transmissão do conteúdo escolar, ora preocupam-se em criar um espaço no qual seja possível compartilhar a experiência de vida dos alunos.

O trabalho de Roseli na sala de aula

A sala de aula de Roseli é uma de 4ª série. Assisto a dois momentos de um dia de aula da professora, de 14h30 às 17h00. Quando cheguei, os alunos faziam exercícios enquanto ela examinava seus cadernos. Em seguida, corrige as lições, fazendo uma correção coletiva. Depois do recreio, corrige exercícios de matemática.

Observo seus movimentos e anoto tudo o que é possível sobre o que ela fala com os alunos, o que eles perguntam, o que eles falam entre si e como eles se movimentam na sala de aula.

Em alguns momentos também registro ao lado a minhas impressões para definir um ter um parâmetro se elas correspondem ao que professora estava, de fato, realizando.

Vejo que a professora, enquanto examina os cadernos, parece também estar preocupada em acompanhar o modo como seus alunos fazem os exercícios; para isso, ela anda pela sala e não o faz em linha reta. Ela tem focos de atenção para os alunos

³³ No caso particular dessa pesquisa ficou evidente que a pesquisa na escola pública nem sempre é possível, assim como, raramente o é nas instituições privadas de ensino.

³⁴ Todas as entrevistas estão apresentadas na íntegra no ANEXO 1.

individualmente. Para o observador, a fala do professor é a mais audível: *H. você já acabou? Tudo? Não é possível! M., pára de conversar. O B. não consegue trabalhar com você falando. Só isso? Você não fez tudo! D., você vai ficar esperando a resposta sair da lousa? A., pode troca r(de lugar) com a P.? P.! O seu (trabalho) eu não olhei né? Você pensou que fosse escapar, né? Se mudasse de lugar, iria escapar! T., vai sentar!... P., faz agora, tenta. Esqueceu o caderno? Já falei que é para deixar o pai e a mãe em casa, esperando com muito carinho. O caderno é para trazer.*

Para o observador que não conhece o processo da sala de aula pode parecer que se trata de muitos focos distintos. Mas ela tem um único foco: a produção dos alunos, e procura incentivá-los e controlá-los para que dêem conta desse trabalho de muitos modos; um deles é registrar as lições que os alunos devem realizar em seus cadernos. .

Roseli explica que verifica os cadernos na sala de aula, ora andando pela sala, ora sentada na mesa do professor; registra a produção do aluno em um caderno com três cores diferentes. Se o trabalho estiver pronto na primeira vez que lê, ela marca em azul; na segunda vez, em verde e na terceira, em vermelho. Esse é um modo de considerar um prazo diferente para os alunos completarem os exercícios. Os alunos mais lentos terminam em casa. Raros são os que terminam na terceira marca.

Ela também justifica essa sua prática: os alunos não podem deixar de produzir e eu também me preocupo com o tempo. Eles não podem ficar na sala sem fazer nada. Essas marcações são uma avaliação.

Observo que outra forma de garantir a produção dos alunos, ao que parece é, estar atenta para controlar e acompanhar o movimento deles.

O que Roseli deixa claro ao explicar por que suspeitou que sua aluna P. estivesse tentando escapar do seu controle. Segundo ela, os alunos lidam com o esquecimento do professor; eles criam estratégias para “passar a perna” na professora; por isso ela anota; se não fazem a lição duas ou três vezes, ela chama a mãe. Às vezes, ela dá “bronca”, mas é raro.

Ao mesmo tempo em que explica suas práticas de controle durante a leitura do relato da minha observação, ela demonstra preocupação com o fato de os alunos não terem autonomia, de terem que fazer as coisas para os outros e não para si. Salienta que eles precisam de muita atenção, e que, em casa, não têm o suficiente..

Apesar de eu não ter observado nenhuma “bronca”, ela se interessa em explicar como as “brincas” também são uma forma de cobrar a produção dos alunos. Em geral, esse tipo de repreensão, é dado para sinalizar o cumprimento de um contrato tácito de troca entre a professora e os alunos; esse contrato se explicita pela atenção dela aos alunos, ao corrigir o trabalho deles, e a atenção deles a ela, ao realizar o trabalho escolar. Ela nos conta uma “bronca” que exemplifica esse contrato: *“Gente, eu me dedico, chego na minha casa, eu faço a correção para trazer para vocês... às vezes acontece de eu não terminar... mas... poxa... eu me esforço para trazer a devolutiva... e vocês dizem que não querem ler...”*

Poxa vida... fui para casa, me dediquei... espero que vocês ao menos peguem os livros. “Eu me dediquei; espero que você pelo menos tenha o respeito de procurar encontrar o que você quer ler ali”. (A bronca se dirigiu a uma aluna em particular)

As cobranças na produção de leitura de alunos, entretanto, geram em Roseli um arrependimento e uma percepção do exagero. No caso da reprimenda a essa aluna em particular - que eu não observei, mas que ela fez questão de relatar na entrevista de explicação do seu trabalho - senti necessidade de pedir desculpas à menina pelo excesso, pois se lembrava do quanto havia sido para ela um inferno ler *Glorinha, radio-amadora*. Na entrevista, ela deu a entender que negociou com a aluna ao explicitar os dois lados, o da aluna, que não queria ler, e o da professora, que não se via na condição de poder deixar que a aluna não quisesse ler. Ela acabou dizendo à aluna: “Não quero que você leia se for forçada. Eu quero que você me diga o que você vai fazer”. Estabeleceu o prazo de um mês para que a menina apresentasse algo que ela goste sobre o livro, que pode ser um desenho, mas não pode ser nada copiado.

O trabalho autônomo do aluno é difícil e, por sua vez, centrar o trabalho no gostar ou no não-gostar acaba provocando um conflito interno que faz com que a professora seja levada a forçar a criança a gostar de algo no livro.

Apesar do controle, a professora investe na relação com os alunos, mostrando o erro, pedindo desculpas quando se excede. Ela está convicta de que essa atitude não gera motivos para os alunos desrespeitarem-na. Ao contrário, eles têm carinho por ela, o que facilita a aprendizagem, pois nem mesmo os adultos conseguem aprender se não gostarem do professor, se não tiverem um relacionamento saudável, sem obrigá-los, mas cobrando tarefas deles.

Para Roseli, o erro é positivo. Ela diz aos alunos: “errou, que bom, pelo menos você tentou”. O erro está no centro de seu trabalho de correção coletiva e há técnicas para trabalhá-lo. Menciona também que não sabe como os outros professores lidam com o erro.

Observo que ao corrigir a lição ela se pauta (ver Apêndice 1) em discutir os erros, justificá-los e afirmar o correto segundo a regra, e verificar o registro da regra. Eu vejo também que os alunos têm um caderno onde anotam regras gramaticais e definições. Esse caderno individual, mas de produção conjunta, está sempre presente no momento da correção, quando é consultado ou complementado pelos alunos em sala de aula.

Observo ainda que, nesse contexto de correção coletiva, nem todos participam do mesmo modo. Alguns ficam em silêncio, outros dialogam com a professora e outros querem falar só para ela, baixinho.

Ela diz que é comum, muitos perguntarem algo em voz baixa para ninguém ouvir; às vezes, falam baixinho algo que não tem nada a ver e ela não dá atenção.

Observo que, durante a correção do exercício, antes do recreio, um aluno sugere que façam a correção oral, caso contrário, não vai dar tempo de acabar no prazo certo. Na volta do recreio, a professora iria iniciar a correção do exercício de matemática, mas um aluno adverte que ainda precisam terminar a lição anterior. Esses dos alunos demonstram que já podem também cuidar da produção da classe administrando o tempo que têm.

Em síntese: É possível observar dois campos simultâneos em que se dá a ação da professora. O campo de transmissão de conteúdos escolares e o campo de compartilhar a vida. Nas aulas de Roseli esses campos se interpenetram bastante. Ela se relaciona com os

alunos durante o tempo em que realizam a atividade de estudo, ora atuando em um campo, ora em outro.

O trabalho de Alice na sala de leitura

A sala de leitura é um ambiente muito diferente da sala de Roseli. Na sala de leitura a aula dura apenas cinquenta minutos. A professora atende vinte classes por semana e realiza atividades que podem ou não estar vinculadas às que o aluno realiza na sala de aula, dependendo do combinado com os seus professores. No caso observado, e no que foi mencionado por ela durante a entrevista, as atividades dessa sala sempre foram planejadas, independentemente dos outros professores da escola, e diziam respeito à consulta de alunos para realização de pesquisa e aulas de leitura.

Quanto à atividade de orientação e acolhimento dos alunos para realizar pesquisas, ela nos conta sua dificuldade em selecionar as obras que não estão organizadas e que visam a consulta do aluno. Além de mencionar quanto é pobre³⁵ é o trabalho realizado com os alunos, Alice explica que lhes apresenta o índice dos livros e depois eles vão tirar cópia em uma máquina de xerox fora da sala de leitura. E continua: a própria organização dos livros na estante não está adequada, nem para a pesquisa, nem para as aulas. Ela se preocupa em organizar a biblioteca por gêneros literários em função do trabalho que realiza para que a busca livre às estantes seja mais fácil e os alunos possam identificar melhor os gêneros.

Quanto às aulas de leitura, conta que procura trabalhar com vários tipos de leitura, livros, revistas, filmes e imagens, inclusive algumas para as quais utiliza o computador.

Na aula a que assisti, os alunos da 2^a série exploraram a revista *Ciência Hoje*. Ela inicia a aula, diz o que vai ler e mostrar, e falar sobre os empréstimos de livros que são realizados em quase todos os encontros. Enquanto cuida dos livros, eles começam a ler em voz alta. Quando começa o trabalho, aos alunos que já estão conversando, ela pergunta, sobre o que eles gostaram.

³⁵ Transcrevo aqui as palavras de Alice “é muito **pobre** o trabalho que eles fazem ... de transcrever texto. Na verdade, eles não estão aprendendo muita coisa”.

Ela explica que, desse modo, estabelece um diálogo e não fica falando sozinha.

Um dos alunos se manifestou e disse que gostou de uma determinada sessão, ela vai até a mesa dele, conversa com ele. Depois de algum tempo, conta para os outros, socializa a opinião do aluno e até a leitura escolhida, que é, no caso, um jogo de adivinhações. Nesse simples exercício de adivinhação observamos a influência das experiências vividas que ajudam a compreender o sentido das palavras:

“Quem cava a terra e não é tatu?” Enxada ou homem. (são as respostas de dois alunos)

“ Duas hipóteses”, ela diz.

E ela aproveita e pergunta: “O que tem embaixo da terra?”

Alguém diz: “esgoto”.

A professora diz: “metrô”.

Eu noto que ela não se dá conta de que ali, na zona leste – onde está a escola - o metrô que serve aos alunos não é subterrâneo; é de superfície; assim mesmo os alunos não a contestam.

Vai a outras duas mesas e pede silêncio. Os alunos lêem em voz baixa, leitura silábica, palavra por palavra. O volume das leituras e conversas está atrapalhando uma aluna a quem a professora pediu para ler em voz alta. A atenção está voltada para a aluna que quer contar seu caso. Porém, nem todos estão atentos; estão entretidos com outras leituras.

Ela explica que ler em voz baixa é um modo de o aluno apropriar-se da leitura. A leitura em voz alta é social. Forçar isso pode deixar o aluno nervoso. O que melhora a leitura é ler cada vez mais. Ler em voz alta não é o que o fará avançar na leitura. E quanto à leitura em voz baixa, ela esclarece que eles pronunciam a voz para si mesmos. Diz que ela própria começou a ler deste modo e que sua filha também lê pronunciando. Lê pra si mesmo, não é para incomodar, nem para mostrar.

Registro que o período de conversa sobre as leituras dos alunos durou aproximadamente dez minutos. Ao final desse tempo, a professora diz à classe que os

outros colegas que não estão ali presentes foram ao planetário. Introduz esse tema de conversa perguntando se aqueles que estão ali sabem o que há no planetário.

Ela utiliza um exemplar da revista *Ciência Hoje* para falar do assunto. Pede a atenção deles em troca da atenção que dedicou a cada uma das mesas. Ela diz:

--“Quando eu conversei com vocês, eu prestei atenção.”

Observo dois momentos distintos: um para os alunos experimentarem sua leitura, de seu modo; outro, para ouvirem um tema e elaborarem idéias sobre novas informações, no qual ela explora um outro número da revista *Ciência Hoje*; escolhe uma matéria que tem a ver com as constelações e a lê com emoção, enfatizando o movimento do céu. Conta para a classe o modo como os antigos viam as constelações, como as definiam, as histórias mitológicas ligadas a elas. Cita o exemplo de Órion, conta sua história mitológica e vai com metade do grupo ao computador mostrar a constelação, enquanto outro grupo fica esperando. (Alguns conversam, outros pegam revistas e não lêem.). Diante do monitor, Alice enfatiza a imaginação dos antigos ao ligarem as estrelas e identificarem figuras.

Na aula seguinte a que assisti, os alunos também assistiram em conjunto o filme em DVD *Música e Fantasia*³⁶, escolhido por Alice, sobre a criação do mundo. Antes de apresentar o filme, ela acolhe os alunos, perguntando quem foi ao planetário. E uma criança lhe responde que vai ter um irmãozinho. Ela lhe pergunta se não tem nenhum outro irmão e a criança responde que só um irmão de 13 anos.

Alice conta que os alunos falam de um assunto que não tem nada a ver com o que ela está falando. Às vezes contam que ganharam um cachorrinho. Isso quase sempre acontece com os mais novos.

Ela ouve o aluno que quer falar a respeito do irmãozinho, e depois introduz o novo assunto: dinossauros, e explora o filme *Música e Fantasia*. Passa meia hora do filme e durante a exibição vai perguntando à classe o que estão vendo.

A entrevista de explicação para observador permitiu a Alice se dar conta de tudo o que fez durante a aula; ao final de todas as entrevistas, ela compara o uso do tempo do

³⁶ *Música e Fantasia* (1976), dirigido por Bruno Bozzetto.

professor em sala de aula normal e o uso do tempo do professor em uma aula de 50 minutos, como a aula na sala de leitura. “Na sala de aula era diferente; tinha todo o período; sempre podia arranjar algum tempo a mais. Na sala de leitura não pode ser assim; precisa dar certo naquele tempo; por isso tem que haver mais planejamento”. Ela conta que não tinha noção do tempo-relógio; agora é que está adquirindo essa capacidade de explorar melhor o tempo. Além de explorá-lo melhor, pode explorar também um material que é não usual na sala de aula: vídeo, fita de música, fita com histórias, CD com histórias. Ela gostaria de explorar algumas apresentações em *Power Point* no *data show*, mas esses recursos ficam em outra sala. Então explora no próprio computador disponível na sala de leitura, com grupos menores.

Em síntese: Os comentários de Alice sobre as respostas bem como sobre os assuntos trazidos pelos alunos também pontuam ao observador-entrevistador sobre os dois campos simultâneos em que se dá a relação do professor com os alunos: o campo da transmissão dos conteúdos escolares e o campo do compartilhamento das experiências dos alunos com o professor.

A atividade na sala de leitura aparece como um espaço que permite inventividade, mas não permite, em si, tanta intervenção no processo de aprendizagem do aluno; nem mesmo possibilita criar um projeto educativo que se desenvolva no tempo com relação a um conteúdo e com relação à criação de vínculo entre professor e alunos. Na verdade, o trabalho de intervenção junto ao aluno efetivamente acontece no contexto da sala de aula.

O trabalho de Ivan na sala de aula

As salas de Ivan são de 5ª e 6ª series do Ensino Fundamental. Ele é professor de História e suas aulas têm a duração de cinquenta minutos. Leciona em escola particular e em escola pública, mas foi observado em sala de aula da escola particular.

Observo uma sala de 6^a série e percebo uma dinâmica articulada pelo professor com uma introdução, uma atividade de pesquisa, atividades rotineiras apoiadas no material didático³⁷ de um sistema apostilado de ensino e brincadeiras entre esses momentos.

O professor inicia a aula com algumas brincadeiras e um sorteio de dois alunos que vão ler suas pesquisas sobre Joana d' Arc.

Ele explica que sempre chega brincando, pois os alunos têm necessidade de falar o que aconteceu, o que eles assistiram, o que eles viram³⁸: “Os cinco primeiros minutos é deles comigo. Eu os reservo com todas as salas, falo alguma brincadeira, falo de futebol, novela enfim... A partir desses cinco minutos o resto da aula é minha. Então, eles têm que prestar a atenção, fazer silêncio”. Se houver condições de terminar a aula um pouco mais cedo, ele propõe conversar entre eles, mas, do contrário, continua dando a aula até o fim, intercalando com brincadeiras também.

Quanto à apresentação da pesquisa dos alunos, ele diz que isso não ocorre sempre, e a proposta é trazer uma outra informação além daquela contida no material didático. Por ocasião da minha presença na aula a que fui observar, vi que sua estratégia incluía retomar a assunto da aula anterior. Naquela oportunidade o tema era as crises da Baixa Idade Média e marcar já enfatizara a existência da Inquisição que seria tema tratado somente no bimestre seguinte. A pesquisa, também estava programada, para esta finalidade, para ser feita, como tarefa de casa.

Finda a leitura da pesquisa, o professor agradece os alunos e diz à sala: “aula 23, página 22³⁹”.

Um aluno lê. O professor mostra o sentido do vocábulo laicização. Depois, o próximo continua a ler. Ele explica o descrédito da Igreja e o papel da Inquisição. Esclarece

³⁷ O material didático dos sistemas apostilados de ensino, são organizados de forma a que cada aula tenha seu assunto específico, exercícios para o aluno resolver em casa.

³⁸ Ivan conta que aprendeu esse jeito de trabalhar com os alunos no seu primeiro ano de docência em uma classe dessa escola, quando os alunos da 8^a série, que eram maiores, só queriam saber de falar dos seus interesses e do que faziam no final de semana. A atitude dos seus colegas nessas mesmas circunstâncias consistia em expulsar os alunos a sala. Entretanto ele havia introjetado uma máxima que adquirira lecionando na escola pública: “os problemas da sala de aula se resolvem na sala de aula; não há ninguém para resolvê-los por você”. Tendo em vista tal princípio, resolveu dividir o tempo da aula: quinze minutos iniciais para os alunos; o professor não fala; trinta e cinco minutos finais do professor, para ele fazer o trabalho dele, para o qual ele se prepara e estuda.

³⁹ Trata-se da aula sobre transformações na cultura medieval.

também o significado do termo heresia. Em seguida, um outro aluno lê outro trecho e ele explica o que é declínio e por que uma reunião de pessoas nas cidades aumenta a crítica. (O texto da apostila no trecho lido pelos alunos não cita nem a Inquisição, nem a crítica produzida pela vida urbana).

Quanto a esta forma de conduzir o trabalho dos alunos, através da leitura, ele nos explica do seguinte modo:

“Eles chegam na 5ª série, a gente conversa sobre como vai ser o ano. Todos os anos. Na 5ª série eles demoram umas duas a três semanas para pegar o ritmo da aula. Depois dessas duas a três semanas eles já pegam esse ritmo de leitura, por exemplo. Sabem que todo mundo tem que estar prestando atenção porque em determinado momento da leitura eu posso chamar outro para ler. Pode não ser na seqüência da fileira em que eles estão sentados. Em determinado momento, se a sala ou se alguém está meio distraído, ele pode ser chamado para ler. Então, todos prestam atenção na leitura”.

Ele explica como combina a leitura dos alunos com suas intervenções:

“Eu procuro não quebrar o assunto. Por exemplo heresias. O texto trata em um ou dois parágrafos sobre heresias,.. eu deixo eles lerem aqueles dois parágrafos, aí eu passo a explicação de heresias ... a não ser que tenha alguma coisa que eles possam ficar meio perdidos, porque eles não têm o costume de usar o vocabulário que tem na apostila. Também explico termos que estão grifados e é o caso da laicização, por exemplo, que são importantes para eles saberem e são um gancho para você ampliar aquilo de que você está falando. Então, eu procuro pegar esses termos, fazer intervenções pontuais; mas quando o assunto está se desenrolando em dois ou três parágrafos, eu deixo eles lerem”.

Continuam a ler. E tenho a impressão de que, quando o professor percebe que os alunos vão se desconcentrar, ele anuncia que logo vai permitir uma brincadeira. “Daqui a pouco vou liberar a sala inteira para dar um “Pedala Robinho⁴⁰” no M”.

Mas continua a leitura seguida da interferência do professor. Ele explica a importância do racionalismo e da transformação da visão de mundo na Idade Média,

⁴⁰ “Pedala Robinho” é a designação de uma brincadeira comum entre meninos. É dado um tapa na cabeça de um menino.

quando tem lugar a experimentação e a observação. Deixa de lado o material didático e conta a história do barbeiro-cirurgião, personagem-título do romance *O Físico*.

Nesse ponto, o professor explica por que falou do Renascimento, que não pertencia ao conteúdo da aula. Ele justifica que procura introduzir assuntos novos, como uma entrada para retomar os temas que serão tratados depois.

O professor também diz que introduziu momentos em que conta história para seus alunos depois que passou a contar histórias para sua filha, ou a ler para ela e verificar como ficava entretida. Ao levá-la para ouvir contadores de histórias, percebia que algumas crianças ficavam bem atentas e outras, nem tanto. A partir disso, foi experimentando contar histórias para seus alunos, falar de livros. O resultado foi surpreendente, pois muitos deles foram atrás dos livros. Ivan tem um aluno na 6ª série da unidade M. que leu o *Físico*. Ele citou e o aluno leu.

Ele nos conta que, a partir dessa experiência, introduziu variações na leitura. Muitas vezes conta a história, mas não conta o final e eles se interessam por descobrir; ou continuar na aula seguinte. Vai constituindo um repertório de leituras.

Na 5ª série, a leitura da apostila não se constituiu no centro da aula. Ele anuncia que após o trabalho com apostila, em uma outra aula, passará o vídeo da mumificação e também irá promover uma atividade que só ocorrerá caso os alunos se empenhem: “Se alguém gravar algum vídeo interessante sobre alguns desses povos: fenícios, persas, hebreus, egípcios é só avisar uma semana antes e nós passaremos”.

Esse é um jeito de trabalhar com outros recursos e de fazer com que eles se preocupem em trazer algo para a sala de aula.

Introduz o assunto da aula: Fenícios e propõe a leitura de um mapa e os organiza no tablado em frente ao mapa; eles se amontoam.

Ele explica o comportamento de seus alunos, dizendo que, para eles, a proximidade é bastante importante. Eles se levantam da carteira e ficam mais próximos do professor que

mostra a região fenícia. Eles gostam muito porque para eles, segundo o professor Ivan, a afetividade está na pele e eles estão descobrindo como brincar com você, o que fazer para agradar o professor; como não têm senso de organização, todos chegam perto, sobem juntos e é tarefa do professor organizar os pequenos na frente e os grandes atrás.

Depois da observação do mapa, os alunos voltam para seus lugares e preenchem espaços do material, em branco, com a explicação do professor sobre a cidade chamada Biblos. O professor dita o que os alunos devem responder.

O aluno não entende a explicação e pergunta, pois vem a sua mente a palavra Bíblia. O professor explica que em Biblos havia uma planta aquática chamada papiro, qual a qual se fazia uma folha, para se escrever nela e que deu origem à palavra Bíblia.

Ele também explica que os fenícios produziam barcos e um aluno pergunta como eles iriam construir motores se não tinham material para fazer motor.

Ele comenta que essas questões mostram a percepção dos alunos calcada no tempo em que vivem e lhe dão chance de explicar e contar como era a Antiguidade.

Os alunos continuam a ler um texto sobre a púrpura. Ivan pede para sublinhar púrpura e molusco. Ele diz que púrpura é a cor da sua blusa. Enquanto os alunos escrevem em um espaço da apostila que devem preencher, ele diz que havia herdado essa blusa da sua irmã e conta o motivo.

Um aluno levanta a mão, ele lhe dá a palavra e conta que sua mãe perdeu uma irmã que morreu afogada. O professor ouve com atenção, com seriedade, não o interrompe e depois prossegue a aula, sem fazer qualquer comentário.

Na entrevista comenta que os alunos sempre querem falar de alguma experiência relacionada ao assunto de seus comentários. É a vida deles que conta. Segundo ele, isso ocorre porque sentem falta de alguém que queira ouvi-los.

Ele reconhece que nem sempre consegue perceber se o comentário do aluno se refere a essa necessidade de ser ouvido ou se se trata de um entendimento diferenciado do que foi dito, e que, segundo ele, poderia ser aproveitado para um esclarecimento, uma

ampliação da questão, como no caso do motor do barco. Porém, na hora da aula, não tem essa percepção; ele pensa em não dispersar o grupo do foco da aula, ainda que vários alunos tenham muito interesse em entender aspectos do dia-a-dia, da matéria; mas o mesmo não se dá com todos os alunos. O professor ainda comenta que as intervenções dos alunos são mais frequentes na 5ª série; na 6ª ocorrem menos e depois, menos ainda. Ele percebe que o aluno se priva de falar muita coisa, mesmo com toda a observação que se faz. Segundo Ivan os alunos vão sendo coagidos pelo grupo a selecionar os assuntos, ou seja, falar algumas coisas e não outras. Muitos, na verdade, querem mesmo é saber como é que termina a aula. Eles não querem ouvir outros assuntos, que eles acham que é uma perda de tempo.

Em síntese: No trabalho de Ivan nota-se que há maior investimento no campo da transmissão do conteúdo escolar, ainda que o compartilhar as experiências de vida dos alunos esteja presente a despeito de não haver uma preocupação do professor nesse sentido, ao contrário, ele se preocupa em não dar destaque a experiências ou interesses particulares que podem gerar reclamações.

2.3. Considerações sobre o Estudo Exploratório

Terminando a exposição da síntese das entrevistas juntamente com os elementos observados por mim nas aulas dos entrevistados, serão feitos a seguir as devidas considerações a respeito do que foi observado em sala de aula e as respectivas explicações dos docentes.

Nas entrevistas de explicação evidencia-se o modo como os professores se colocam em relação à aprendizagem dos alunos; eles controlam atitudes, o tempo, o conteúdo em maior ou menor grau. Às vezes a interação pessoal não se dá em torno do conteúdo que é ensinado. Ivan introduz brincadeiras para aliviar os possíveis obstáculos ao ensino e à aprendizagem que surgem como desatenção, por exemplo, que se manifesta na forma de dispersão momentânea, de conversas e mesmo de brincadeiras. A interação pessoal entre professor e aluno, tendo como eixo o conteúdo escolar só foi observada na classe de Roseli. Nas classes de Alice e de Ivan, a fragmentação do tempo exigida pela aula de cinquenta

minuto, leva a uma atenção menos diferenciada em relação a cada aluno; o que não acontece com Roseli que acompanha a produção do grupo e de cada um, uma vez que não precisa restringir-se aos cinquenta minutos de aula; pode distribuir as matérias escolares com mais liberdade ao longo do período.

O que se destacou em todas as aulas observadas foi a dedicação do professor ao controle do tempo. No caso de Alice e de Ivan percebeu-se que o controle foi para garantir o conteúdo informativo que se queriam transmitir aos alunos. Nas aulas de Roseli ficou evidente que o mesmo se dá mais em relação à rotina diária e menos em relação ao conteúdo. Quanto ao conteúdo informativo de suas aulas, observei que as regras gramaticais eram um ponto de interação entre ela e os alunos, fixado na construção do caderno de regras; o pano de fundo era a correção da tarefa e a produção coletiva, ou seja, a socialização das leituras e exercícios. Quanto à Alice e ao Ivan, verificou-se que socializam os conteúdos com os alunos através da leitura feita por eles – professores -; a leitura dos alunos, porém, permanece um exercício solitário. Dessa observação se deduz, sem dúvida, que os docentes preparam previamente um roteiro de exploração do tema, concentram seu trabalho no aprofundamento dos conteúdos informativos.

O controle das atividades dos alunos e a manifestação de afeto a eles mostram complementares no modo como Roseli acompanha o desempenho de cada um, sobretudo no que diz respeito à gramática e à construção do caderno de regras. Observei-a com seus alunos juntos, em uma atividade coordenada por ela, mas de responsabilidade de todos. Roseli controla os alunos no cumprimento de suas tarefas, e eles, por sua vez, sugerem estratégias mais eficientes quanto ao uso do tempo. Tanto eles como ela utilizam-se do caderno de regras para buscar a melhor forma de resolver os exercícios propostos. Contudo, quando se trata de leitura surge um dilema entre o que o aluno deve ler e o que ele quer ler. Não desenvolve qualquer procedimento de trabalho em que as leituras de interesse dos alunos possam ser complementares. Esse fato nos levou a identificar um ponto comum entre os três professores: a falta de uma atividade em que leituras diferentes possam ser compartilhadas.

O interesse pela leitura em si não parece ser elemento socializador na escola como um todo. Alice nos conta que seus alunos não compartilham a leitura a não ser quando ela faz mediações. Os alunos lêem baixo, tanto os alunos de Alice, na segunda série, como os

de Ivan, na 6ª série. Não se trata de uma leitura que desperte o interesse dos colegas. A leitura é, por isso, mediada pelo professor, como ocorreu nas interpretações das cenas do filme feitas por Alice e no caso da leitura das apostilas lidas por Ivan. Há o momento em que o professor conta a história, o aluno ouve e se interessa; segundo Ivan, porém, apenas alguns se interessam. Ele, entretanto, introduz brincadeiras quando percebe a desatenção dos alunos. Constrói com eles uma interação sem a mediação do conhecimento disciplinar; por meio dessa interação consegue, entre os alunos, a cumplicidade em relação à tarefa educativa que pretende realizar. Ele explica aos alunos que lêem a apostila, mas as perguntas que fazem não geram a interação deles com o professor em torno do conhecimento veiculado pela disciplina. Isso ocorre porque, provavelmente, a participação dos alunos é decrescente com o passar dos anos, ainda que o professor tente estimulá-los para serem, tanto quanto ele, fornecedores de fatos e de outras versões de fatos, como, por exemplo, sugerindo filmes que alunos possam vir a trazer e pesquisas na internet. A discussão sobre possíveis fatos observados não converge para uma investigação ou uma atividade comum que possa organizar uma narrativa coletiva a ser construída com todos os alunos. Diferentemente do papel desempenhado pelo caderno de regras de gramática das aulas de Roseli, não há um ponto de encontro entre os saberes que circulam na sala de aula, fato que não preocupa o professor nem a instituição em que trabalha.

Mapeamos então os dois pontos que parecem contraditórios e que se revelam complementares na construção das estratégias dos professores: a preocupação com o que o aluno gosta ou quer, e o que o aluno é obrigado a fazer. Tal dicotomia remete o professor a dois papéis aparentemente distintos: controlador e afetuoso. Isso é claro na abordagem de leitura de Roseli, na atenção que Ivan dá ao interesse de discussão dos alunos. Nas atividades de sala de leitura de Alice, essa preocupação está menos presente porque ela conhece menos os alunos pelo fato de atender semanalmente a vinte classes diferentes; ainda assim tal preocupação pode ser constatada pelo seu interesse pelos alunos manifestado pelo espaço que procura criar para que cada um possa, eventualmente, contar-lhe algo pessoal.

Em vista das considerações acima pudemos estabelecer distâncias variáveis que existem entre o papel do professor como disciplinador e seu papel como condutor do aprendizado. O professor como disciplinador, informa os alunos sobre os conteúdos

disciplinares e os envolve em uma série de atitudes para tal; o papel do professor que condutor conduz e acompanha o aprendizado do aluno porque estabelece com eles uma interação que é afetiva e se dá no interesse da aprendizagem do aluno incluindo suas experiências. Esses dois papéis, que se opõem, mas que se complementam estão presentes, ainda que de maneira oscilante, entre as várias possibilidades de estratégias de ensino; ao invés de afirmar uma contradição entre as duas posições, essas estratégias permitem ultrapassar esse conflito sempre que a dicotomia é superada em torno de uma atividade conjunta cujo objetivo é ensinar e aprender. Trata-se, pois, de um processo em que o aluno aprende e o professor ensina e aprende com o aluno que, por sua vez, lhe ensina expressando o seu momento e expondo seus obstáculos. Professor e alunos são vistos como integrantes de um grupo, no qual o professor tem uma função distinta dos demais integrantes: a ele compete favorecer a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que lhe cabe dominar o conhecimento específico, que será objeto da aprendizagem dos alunos.

Assim, por um lado, a ação docente para favorecer a aprendizagem visa levar o professor a aprender com seus alunos o esforço que realizam para aprender. Os exemplos relatados pelos docentes observados foram: discussão de regras⁴¹, hipóteses de interpretação de filme e a explicação sobre a técnica de construção de barcos pelos fenícios. No outro extremo, ou seja, na insistência no primado da informação própria do conteúdo escolar, está uma atitude que revela desconsiderar o conhecimento que o aluno possa ter. Os exemplos mencionados aqui são a menção ao metrô, a intervenção no caso do afogamento e da herança⁴², o dilema de Roseli com relação a impor ou não a leitura à sua aluna.

As situações observadas e as entrevistas mostram que, além da demanda por formação, e dos dois campos de atuação docente (transmissão de conteúdo e compartilhamento de experiências), há ainda que se considerar a individualização das atitudes ou a integração do professor a um coletivo.

Essas situações foram esclarecidas nas entrevistas de explicação. A experiência que singulariza os docentes é relatada como situação de trabalho solitário, não compartilhado, em falas nas quais se depreende certo isolamento, que até poderia indicar que trabalham

⁴¹ A prática da discussão de regras, observada na aula de Roseli, também era realizada por Alice antes de assumir as aulas da sala de leitura.

⁴² Ver a observação da intervenção do aluno de Ivan, neste capítulo.

sozinhos. Alice explora sua sala de leitura de modo particular, reorganiza os livros por gênero, o que não parecia evidente para o professor anterior. Enquanto ela se preocupa em orientar a pesquisa, que os professores devem pedir aos alunos, assim como o seu prosseguimento, os responsáveis pelas séries parecem não se preocupar com as orientações que seus alunos recebem na sala de leitura.

Roseli, ao explicar a importância do erro na sua prática, diz ignorar como os outros professores fazem, ou não saber se eles têm ou não tranquilidade para trabalhar com o erro. Não se pode afirmar, ao certo, que naquela escola todos agem desse modo; mas podemos dizer, entretanto, que esta não é, com certeza, uma preocupação que os professores têm até porque eles, em geral, avaliam os alunos pelos acertos e não pela possibilidade de ultrapassar erros. Isso acontece, sobretudo nas escolas que privilegiam o uso de provas, sem considerar, a superação dos erros das provas como um dado de avaliação.

Ivan introduz um modo de lidar com a leitura da apostila e com a socialização de algumas de suas leituras, comportamento que não é compartilhado com seus colegas de trabalho. Nesse caso, o isolamento é fruto da impossibilidade de superar um confronto de estratégias distintas de trabalho com o texto do material didático; trata-se de um obstáculo que poderia ser superado por meio da discussão e da argumentação do motivo da escolha das diversas estratégias utilizadas.

Os três professores atribuem às experiências pessoais a elaboração das estratégias que formularam; com elas identificam-se como profissionais com elas se realizam na profissão, não as enunciam, porém, como saberes compartilhados pelos demais docentes.

Constatou-se, então, o isolamento dos professores em relação aos demais colegas da escola em que trabalham na formulação de estratégias de ensino. Tal constatação fez ressaltar o fato de que eles se sentem integrantes de um grupo de iguais, a não ser nas queixas que manifestam a respeito da desvalorização profissional e das dificuldades que encontram. Do mesmo modo, não se reconhecem como fazendo parte do grupo que constitui a classe, composto por professor e alunos. Nesse grupo, o professor tem um papel de mediação entre um universo cultural institucionalizado, composto pelo saber escolar, estabelecido pelas disciplinas lecionadas, e os saberes do mundo, os saberes dos alunos. Para os professores e para os alunos, a escola pode ser vista como um ponto de cruzamento de trajetórias aparentemente distintas, mas que compõem um universo próprio. Percebi,

entretanto que, quando os professores expõem alguns conhecimentos referentes ao conteúdo ensinado - silabação, hipóteses de linguagem, percepção de épocas distintas, localização espacial, operações matemáticas e posição dos números, gêneros literários, reescrita - eles não explicitam, em momento algum, qualquer conhecimento teórico relativo ao funcionamento dos grupos, mesmo que tentem classificar os comportamentos dos alunos pela faixa etária. Não percebem a escola como um universo composto pela articulação de distintos grupos. Não se dão conta de que são integrantes de um grupo de professores e nem integrantes dos grupos de classe, ainda que em posição distinta em relação a seus alunos.

Apesar de não se perceberem como integrantes de grupo, ao relatarem suas experiências, eles as apresentam como fruto de uma produção decorrente de situação de interação grupal. O grupo aparece como espaço de convivência de várias formas. O grupo que compõe a classe aparece como o espaço de interação onde existem não só normas explícitas, como também implícitas, caso contrário não teria sentido a afirmação do professor de que o grupo coage o aluno a falar ou perguntar algumas coisas; ou então, que os alunos deixam de se interessar com o passar do tempo e só querem cumprir o conteúdo, como nos diz Ivan; ou, segundo Alice, por que sempre ocorre uma pergunta de aluno que, foge do foco? Por que Alice julga que foge do foco? Roseli e Ivan também identificam essa necessidade de seus alunos de falarem algo que está fora do assunto, o que interpretam como necessidade individual. No entanto, em todos esses casos mencionados, parece haver uma norma tácita a ser seguida e o comportamento desviante, foge do foco, é submetido à coação.

O grupo também aparece como espaço de interação no qual a colaboração é facilitadora da realização da tarefa de ensinar e aprender e, ao mesmo tempo, consolida as relações de afeto. Tanto Roseli como Ivan relataram momentos em que foram mais produtivos com a colaboração de alunos. Roseli, na oportunidade da discussão do gênero do texto que liam, pode orientar sua explicação a partir da dúvida de um aluno (ver Apêndice 1) ; também foi um seu aluno que sugeriu, devido ao tempo curto, realizar uma correção coletiva oral da lição de casa, assim como um outro lembrou-lhe que não havia ainda corrigido um dos exercícios. Ivan revelou que uma fala aparentemente deslocada de um aluno sobre a inexistência de motor dos barcos dos fenícios permitiu dar uma

explicação mais consistente. Nesses dois casos, os interesses dos alunos e dos professores convergiram para o melhor cumprimento da tarefa de ensinar, certamente, os alunos contribuíram para isso.

Portanto, ainda que a formação de grupo com alunos e professor não seja enfatizada pelos professores, ela ocupa um papel diferenciado e está presente nos seus relatos. Quanto ao grupo de colegas professores da escola, eles não aparecem nos relatos, a não ser no depoimento inicial de Alice, que menciona a importância das discussões nas reuniões com a assessoria do Grupo X. No entanto, podemos encontrar indícios das experiências vividas em grupo e que foram responsáveis na formulação de estratégias por parte do professor: Ivan e as relações com sua filha em torno da leitura; Roseli e sua experiência com a leitura de *Glorinha, rádio-amadora* e influência de sua professora.

Essa etapa do presente estudo confirmou a pertinência de pesquisar sobre o modo pelo qual os professores constituem os saberes profissionais, integrando elementos de sua experiência. De igual forma, revelou a importância da mediação dos saberes da experiência para a compreensão de conteúdos teóricos e para a possibilidade de atuarem nas situações cotidianas e práticas. Ainda, revelou a dificuldade de os professores se darem conta desses saberes da experiência. Eles continuam atuando a despeito de não se aperceberem dos saberes que constroem e, por isso, deles não se apropriam. Agir sem a apropriação de suas implicações, ou seja, sem apropriar-se de todos os recursos relacionados a sua possibilidade de agir, releva-se um fazer repetitivo, resultante de aceitação da atribuição da responsabilidade por decisões foram tomadas por outras instâncias. Atuar nessas circunstâncias configura-se uma posição que não conjuga autonomia e heteronomia, uma vez que reconhece a si mesmo apenas o direito de atuar em um papel prescrito por outros que estão circunscritos a um contexto criado pela esfera social. Instala-se, desse modo, uma cisão entre o nível individual e social do saber e do conhecimento. A articulação entre esses dois níveis mostra-se possível quando os sujeitos se apropriam de suas experiências e tornam-se principalmente co-autores do *script* dos papéis que desempenham; demonstram, por conseguinte a satisfação em se perceberem detentores de um saber que é pessoal e que é fonte de sua relação e de sua ação sobre a sociedade em que vivem e o mundo que habitam.

Assim sendo, tais considerações permitem afirmar que essa etapa da pesquisa foi de grande importância uma vez que veio ratificar que a abordagem da pesquisa-ação foi

fundamental para que pudéssemos nos pautar pelas ambigüidades e dificuldades enunciadas pelos sujeitos no tratamento do tema. Importante também por nos conduzir, a partir de dados que emergiram do contato com professores, à formulação da estratégia seguinte: o Ateliê Biográfico de Projeto.

CAPÍTULO 3 DESCOBRINDO-SE SUJEITO EMERGENTE DE UM GRUPO

Pensar o tempo é enquadrar, localizar a vida: não é tirar da vida uma aparência particular, que se captaria de modo tanto mais claro quanto mais se tiver vivido. É quase fatalmente propor que se viva de outro modo, que se retifique antes de tudo a vida e em seguida que se a enriqueça. Nesse momento a crítica é conhecimento, a crítica é realidade”.

(Gaston Bachelard. *In Dialética Duração*. p. 76)

3.1 O contexto do Ateliê Biográfico de Projeto

Nessa primeira parte do capítulo apresentamos o contexto do Ateliê que envolve a formação do grupo; a escolha dos locais onde nos reunimos; um breve relato de cada uma das reuniões, que privilegiou algumas mais do que outras em função do ocorrido em cada uma delas, especialmente não repetir, na narração, fatos e informações anteriormente mencionadas; e finalmente o balanço final.

3.1.1 A formação do grupo

Cabem aqui algumas palavras sobre a constituição desse grupo, já que ele se formou com professores que não participaram da etapa do Estudo Exploratório. Em função dessa circunstância, formar um novo grupo configurou-se como um problema da pesquisa-ação, na medida em que deveria prosseguir a partir de dados coletados naquele primeiro grupo, que, entretanto não poderia reunir-se. Como teria condições de continuar a pesquisa tendo chegado, a partir do Estudo Exploratório, a considerações que corroboravam os pressupostos de que não há uma apropriação imediata do saber da experiência e de que, para isso, é preciso a mediação de um outro? Esses pressupostos fundamentam as estratégias de formação de adultos, especialmente aquelas que empregam métodos autobiográficos (Dominicé, 1990; Josso, 1991; Pineau, 1983, 1990; Delory-Momberger,

2004, 2003, 2005) e que consideram o conhecimento de si - e, portanto, a apropriação de seus saberes - como fruto de interações para as quais o silêncio do mundo revela-se um obstáculo insuperável. Por conseguinte, para dar seqüência à pesquisa-ação era imprescindível realizar um procedimento autobiográfico. Para tanto, era preciso estabelecer um novo grupo com outros integrantes. Contudo, também era necessário manter alguma coisa que dizia respeito à qualidade de escuta e de interação que já havia sido construída na fase do Estudo Exploratório, durante o qual, a cada encontro foi possível conhecer um pouco mais os professores parceiros. Conheci, então, suas experiências e suas posições em relação à escola em que trabalhavam. Já havia uma interação prévia que me dava confiança para seguir o trabalho com eles em grupo. Porém, como prosseguir?

Para ter maior segurança eu optei por reunir professores que, de algum modo, já meus conhecidos e que também conhecessem meu envolvimento nessa pesquisa. Até que esse grupo fosse encontrado a pesquisa de campo ficou interrompida por seis meses. Convidei, então, professores que lecionavam na mesma escola que Ivan, a Escola Y, onde eu havia trabalhado como coordenadora da área de História. Cabe aqui mencionar que, quando trabalhei com esse grupo, nessa escola, havia se desenvolvido entre nós uma relação de compreensão mútua da realidade de trabalho que enfrentávamos, naquela mesma circunstância.

Minhas relações cotidianas com esses professores permitiram debater obstáculos e dificuldades mútuas, tanto as da minha adaptação ao novo estabelecimento que me contratara, quantos obstáculos que eles encontravam ao tentar sair da rotina cotidiana. Uma das professoras, como ela mesma explicava, tinha o hábito de “historiar” sua experiência profissional com exemplos de vivências nessa escola; isso ocorria nas reuniões de professores, quando eles tentavam fazer-me entender algumas de suas práticas e certas resistências que demonstravam. Muitas vezes eu problematizava a relação que eles estabeleciam entre o que faziam e o motivo pelo qual diziam que faziam. Instalou-se no grupo uma posição de questionamento e inconformismo envolvendo mais a mim do que a eles. Porém, ao longo do tempo em que trabalhávamos juntos, foram se tornando simpáticos à minha posição. Como resultado, inúmeras reivindicações para algumas inovações passaram a vir deles. Paralelamente a esse processo, um dos professores solicitou minha ajuda para elaborar seu projeto de mestrado.

A partir dessa realidade vivenciada num mesmo ambiente escolar tomei a iniciativa de convidá-los a fazer comigo uma nova experiência, para nós. Eu havia recém havia integrado um grupo de Ateliê Biográfico de Projeto tinha a firme intenção de utilizá-lo como dispositivo de pesquisa. Era julho de 2006. A princípio, dois deles se manifestaram interessados, aquela que tinha o hábito de “historiar” (Flora) e um professor que me pediu para ajudá-lo a fazer um mestrado, mas não sabia por onde começar (Paulo). Iniciei uma conversa com eles na primeira semana de julho e, por sugestão de Paulo, convidamos o docente mais novo do grupo (Marcelo); na época, ele tinha a função de ser um professor substituto para qualquer falta eventual de professores, não apenas de História. Em seguida, ainda pensei em chamar uma outra professora (Tônia) que já não trabalhava na escola. Nessa ocasião ela se dedicava à pesquisa e a sua dissertação de mestrado. Os outros professores não puderam aceitar o convite por estarem comprometidos com outras atividades de férias.

Nossos encontros ocorreram em, em lugares públicos, como cafeterias e bares. Evitamos os espaços da escola, da universidade ou das nossas casas, para que os encontros fossem destituídos de qualquer caráter institucional. Isso era fundamental para que o meu papel de coordenadora ficasse bem distinto do da pesquisadora, e estabelecêssemos outro tipo de vínculo.

3.1.2 O Ateliê: breve relato

Relato a seguir cada um dos encontros sintetizados em anotações escritas à mão. Essa síntese foi, posteriormente, entregue aos participantes do grupo para corroborarem ou não essa espécie de crônica. Além dos fatos mencionados, introduzi várias considerações sobre alguns dos temas tratados, a meu ver, mais relevantes.

Tivemos um total de oito encontros, os quais relatarei aqui brevemente, indicando dia, local e temas que deles emergiram. Serão mencionados também o clima que marcou cada um dos encontros, algum fato marcante sobre a comunicação entre os integrantes e os momentos de descoberta de um aspecto novo.

1º encontro – 4 de julho de 2006 - Lanchonete próxima a um museu

Esse primeiro encontro foi marcado nos jardins do Museu Paulista onde um dos professores costumava ir caminhar. Às 10h estávamos todos lá, o vento e o frio, porém nos impediu de ficar ao ar livre; nos abrigamos abrigar em um bar nas proximidades.

Dei início à reunião repetindo novamente - agora para todos os integrantes juntos, - quais seriam as etapas de nossos encontros: o que seria feito em cada um deles, e que o produto final seria um relato do projeto pessoal de cada um, resultante das narrativas produzidas sobre as experiências vividas nas várias etapas do Ateliê.

1ª etapa: estabelecer um contrato sobre o caráter social da fala que deveria circular no grupo e o respeito à narrativa de cada um; a narrativa não seria alvo de interpretações, mas apenas objeto de perguntas para esclarecimento.

2ª etapa: organizar uma lista de fatos, ordenados cronologicamente a partir de alguns indicadores que escolhi previamente: infância, professores marcantes, escolha da profissão, primeiros ganhos financeiros, figuras marcantes, primeiras experiências profissionais, dificuldades na profissão, pontos de vista sobre questões do ensino; suas histórias contemplando esses fatores seriam apresentadas oralmente.

3ª etapa: um encontro para discutir um texto que tratasse de tema pertinente ao grupo.

4ª etapa: elaborar, em apenas duas páginas, a história de cada um e apresentá-la para ser lida e reescrita por um *escriba*⁴³ escolhido pelo grupo.

5ª etapa: a leitura do texto pelo próprio escriba (essa etapa foi inserida por mim devido a grande importância que dei a ela na ocasião da minha própria experiência).

6ª etapa: apresentação do projeto pessoal e finalização do trabalho.

Explicitei, nesse encontro, que meu interesse pessoal era coletar informações sobre o processo de formação de cada um deles e como esse processo interferia na vida profissional.

Cada um se apresentou com uma breve biografia. Apresentei-me ao grupo e centrei meu discurso nas minhas escolhas profissionais. A seguir, falou Paulo que, inicialmente, perguntou se deveriam falar apenas de questões profissionais. Enfatizou bastante seu

⁴³ Nesse dispositivo do Ateliê Biográfico de Projeto há um momento em que cada um do grupo escolhe alguém para ser seu escriba. O escolhido deve ouvir a história relatada e escrevê-la na primeira pessoa.

casamento e sua vida familiar e a relação de seu casamento precoce com os estudos. Depois falou Marcelo, que ressaltou as dificuldades de sua escolha profissional. Flora destacou tanto sua vida pessoal, como profissional, assim como Paulo e de igual modo, Tônia. Todos eles mencionaram dificuldades e passagens dolorosas, como perdas materiais significativas, decepções, traições, desencantos e insegurança. Apesar de todos se conhecerem, houve muitas informações novas e bastante significativas sobre a vida pessoal de cada um, mas que, até então, não eram compartilhadas pelo grupo de professores.

O clima foi bastante ameno e de camaradagem; eles sorriam muito e se diziam felizes por encontrarem pontos de identificação, ainda que os temas tratados não fossem, em si nada leves. A possibilidade de compartilhar fragilidades e perdas pareceu estabelecer vínculos que deram a todos um elemento de força que motivaram o grupo reconhecê-los ao afirmar que era muito bom poder realizar essas trocas.

2º encontro: 20 de julho de 2006 - Cafeteria do museu

Todos expuseram oralmente suas histórias a partir de uma lista de fatos significativos, - segundo os indicadores anunciados na primeira reunião, - que seguiam fundamentalmente o eixo profissional e da vida escolar: infância, professores marcantes, escolha da profissão, primeiros ganhos financeiros, figuras marcantes, primeiras experiências profissionais, dificuldades na profissão e pontos de vida sobre questões do ensino. Foi uma reunião bastante intensa, com envolvimento de todos em cada uma das histórias contadas. Em alguns momentos, os integrantes queriam entrar na história do colega, interpretar e até completar, como se fosse a história em que todos pudessem interferir. Nesse momento, precisei intervir e cortar a palavra, pedindo-lhes que ficassem com a emoção que estivessem sentindo e pensassem nas próprias vidas; que pensassem sobre o lugar que teriam aqueles fatos, aquelas circunstâncias na vida de cada um, no projeto de cada um deles. Essa intervenção é importante na medida em que garante a circulação da palavra no grupo e o respeito à história pessoal de cada um.

Os temas abordados pelas histórias narradas seguiram explicitamente os indicadores escolhidos por mim. Mesmo assim, os professores, enfatizaram inúmeros outros aspectos: iniciação sexual e maternidade/paternidade prematura; grupos de amigos da infância e

adolescência e seu modo de interação social; escolhas pautadas por valores éticos; dificuldade em ver-se como mãe de aluno e professora, ao mesmo tempo; modos de reagir à agressividade física de alunos; maneira de se posicionar perante a instituição; tensão da professora frente à necessidade de cumprir um conteúdo disciplinar; memória de situações escolares e valores ligados a elas; dilemas da escolha profissional.

Os temas espinhosos continuaram a ser levantados pelo grupo, mas também eram narradas situações que poderíamos configurar como bem sucedidas. Fracassos e sucessos, dificuldades e facilidades, perdas e ganhos se mesclaram nos relatos dos professores.

A reunião que deveria durar duas horas, se estendeu por mais uma hora e meia e ninguém demonstrava cansaço. Ao término, fomos todos almoçar juntos no centro da cidade, e marcamos a próxima reunião para o dia seguinte. A sensação era de que o grupo não queria desfazer-se. Apesar de falarem do passado, algo se construía, no presente, no “aqui e agora” dos encontros. De igual modo, uma perspectiva de futuro apareceu como desejo projetado pelo grupo ao querer interferir e dar idéias sobre o possível futuro de um dos colegas.

A percepção de que um elemento ou uma força unia o grupo continuou.

Nesse encontro, ainda escolhemos um texto para ser lido e discutido no dia seguinte. Pretendia discutir algo sobre o próprio processo pelo qual passavam; para isso, selecionei dois textos que nem haviam sido publicados ainda e foram traduzidos por Helena Chamlian e por mim, respectivamente, para a seção Em Foco da revista *Educação e Pesquisa*⁴⁴ – “Formação e socialização: os Ateliês Biográficos de projeto”, de C. Delory- Momberger e “As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras”, de C. Josso. Apresentei-lhes também o texto da entrevista em que Dubet (1997) relata sua experiência com docente no Ensino Fundamental por um ano: “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”⁴⁵. Esse foi o texto escolhido pelos professores.

3º encontro: 21 de julho de 2006 – Cafeteria de um outro museu.

⁴⁴ Trata-se do volume 32, nº 2 de 2006.

⁴⁵ Texto anexado em Apêndice

Diante do nosso longo encontro no dia anterior, eu imaginava que todos estariam presentes. Apesar de ter chegado com cinco minutos de atraso, todos já estavam lá e todos já haviam lido o texto.

Os comentários de leitura foram compartilhados conforme o interesse do grupo.

O primeiro ponto que marcou a todos os integrantes do grupo foi a afirmação de Dubet⁴⁶ de que o papel do aluno é resistir ao professor e o do professor é o de fazer tudo o que está previsto para o tempo de uma aula. Eles se identificaram muito com essa afirmação que descreve o papel do professor e mostraram estar descobrindo, ali, que existe uma resistência à aprendizagem e às propostas feitas pelos professores. Para me certificar de que, realmente, se tratava de uma descoberta que fizeram ao ler o texto, perguntei- se levavam em conta essas resistências ao planejarem suas aulas e projetos; eles responderam que jamais, que nunca pensaram nisso.

O grupo prosseguiu e aprofundou a discussão do texto em dois aspectos: as diferenças entre o professor e a professora quando se trata da dificuldade de ambos, no caso de terem que enfrentar a resistência dos alunos manifestada, muitas vezes, na forma da agressividade; ou então, a solidão do professor que sozinho deve, freqüentemente, enfrentar problemas que envolvem o grupo de professores e não apenas a ele. Além do que, apesar de ter que lidar com as reações dos alunos, o professor espera sempre cumprir uma expectativa que não é aprofundar o conteúdo disciplinar; ao contrário, é “cumprir a apostila”; ao invés de valorizar as aulas, ele deve estar em dia com o calendário de provas marcado previamente, porque a integração à instituição é “medida” pelo cumprimento do programa escolar, mesmo prejudicando os trabalhos efetivos em sala de aula. Nesse sentido, o professor está sozinho e parece não ter parceiros de trabalho; ele passa a ser o

⁴⁶ Trata-se de um texto de entrevista no qual Dubet apresenta o trabalho dos professores como sendo muito distinto daquele que envolve um paradigma de conhecimento que justifique uma escolha curricular; ele descreve o trabalho docente como aquele constituído de tarefas desenvolvidas com a finalidade de lidar com as resistências dos alunos e como a adequação das práticas escolares aos programas e currículos propostos vistos como inadequados à sua execução. Ainda enfatiza que, na escola, não há um espaço para comentários sobre as dificuldades e fracassos. A simples possibilidade de comentários desses pontos que possam indicar a fragilidade dos professores – ações ou fatos que indiquem que eles não conseguiram controlar a disciplina e bem ensinar seus alunos – provocam mal - estar na sala dos professores. Esse mal-estar é bastante grande, e conta que, ao comentar suas dificuldades sentiu-se à vontade em fazer porque tinha sua posição, sua reputação não dependia de seu trabalho como professor do ensino fundamental. As dificuldades são vistas, nesse contexto, como sinal de fracasso, fonte de tensão e de estresse. Dubet, conta-nos até que, ao comentar com os colegas suas dificuldades, eles lhe ofereceram um livro para ler: *Como ensinar sem estresse*.

foco dos problemas da instituição escolar e, às vezes, até mesmo da educação. Essas foram as idéias expressas por cada um dos integrantes que se complementavam.

Ao estresse do professor, muitos reagem com o *burnout*⁴⁷, lembra Tônia que trouxe um recorte de jornal falando do estresse do qual os profissionais da saúde e da educação são acometidos. Os outros colegas ainda não conheciam o termo *burnout*, mas concordaram que, de fato, ou eles adoecem, ou eles descontam⁴⁸ nos alunos; até onde é permitido, é claro, como disse uma professora.

Os professores haviam extraído do texto de Dubet tudo o que lhes interessava, tendo concordado com a afirmação do autor de que há uma dificuldade maior das mulheres em manter a disciplina da classe. Depois disso, então, pedi a eles que dissessem como se sentiam em relação à agressividade dos alunos e o que era feito com o que sentiam. As duas professoras disseram que se sentiam muito mal e ficavam entristecidas, decepcionadas e “desmontadas”, isto é, perdiam o sentido do lugar que ocupavam na classe. Os dois professores afirmaram que também não gostam. Um deles disse que procurava esconder o que sentia e tentava mudar o foco da provocação da classe produzindo algum fato novo despertasse a atenção dos alunos; em geral, esse fato era uma mentira. O outro, diz que se sentia mal e que ficava bravo, às vezes muito bravo e punha vários alunos para fora da sala de aula.

Desse modo, como todos se identificaram com as dificuldades apontadas na entrevista de Dubet buscando relatar os limites e desafios que enfrentavam, os professores quase definiram a profissão como impossível; mas ainda assim, porém, o clima do encontro foi leve.

4º encontro 11 de agosto de 2006 – Cafeteria do cinema

Encontramo-nos para cada um ler seu relato de duas páginas e escolher seu escriba. Alguns aspectos anteriormente mencionados sem destaque foram realçados; outros foram

⁴⁷ *Burnout* é uma “condição de sofrimento psíquico relacionada ao trabalho. Está associado com alterações fisiológicas decorrentes do estresse, abuso de álcool e substâncias, risco de suicídio e transtornos ansiosos e depressivos, além de implicações socioeconômicas (absenteísmo, abandono de especialidade, queda de produtividade). Entretanto, não consta nas classificações psiquiátricas”(VIEIRA *et al.*, 2006).

⁴⁸ Descontar nos alunos, nesse caso, são as brincadeiras que muitos professores fazem com seus alunos; algumas delas sarcásticas e que dão prazer ao professor de ver o aluno em uma situação desconfortável.

reforçados. Nesse encontro, houve tempo apenas para a leitura de Flora e Tônia, uma vez que todos pediram esclarecimentos. Os escribas escolhidos a cada vez foram Paulo para o relato de Flora e Marcelo para o relato de Tônia, que registram tanto o relato das colegas, como o que responderam ao que lhes foi perguntado. Suas anotações foram levadas para casa para redigirem o relato na primeira pessoa, como se o relato fosse de sua própria autoria.

5º encontro: - 17 de agosto de 2006 – Pizzaria

Esse encontro foi a continuação do anterior e procedemos do mesmo modo.

Paulo e Marcelo leram e Tônia e Flora, respectivamente, foram os escribas.

6º encontro – 1º de setembro de 2007 – Cafeteria do cinema

Encontramo-nos para ler os relatos dos escribas para os biografados e para fazer uma reflexão sobre essa etapa acerca do que sentiram ao redigir, na primeira pessoa, a história do outro. Cumpre destacar que nem todos os integrantes prestaram atenção que deveriam fazer o relato usando o pronome na primeira pessoa, apenas dois deles o fizeram.

Todos queriam ouvir a leitura de quem escreveu e eu propus que o escriba lesse em voz alta o texto escrito na primeira pessoa, como se fosse o colega⁴⁹. Com relação ao tratamento pronominal estabelecido comentamos os estranhamentos de quem ouve e de quem lê o que escreveu na primeira pessoa. Com efeito, aqueles que o fizeram, perceberam durante a leitura que atribuíram, ao outro, qualidades as quais usualmente, não reconheceriam em si mesmos, mas que lhes possuíam também e lhes causavam algum incômodo de ordem afetiva.

⁴⁹ Como já afirmei, essa proposta se baseou na minha experiência de escriba. Ao reler para mim mesma o relato que escrevi como escriba, percebi que havia interpretado uma situação relatada pelo autor como se fôra vivida por mim, com tudo o que implicava na minha vida. Certamente a interpretação era adequada a mim, mas seria para o autor? A instalação dessa dúvida me levou a perceber a possibilidade que esse tipo de relato oferece ao sujeito dar-se conta de um aspecto de si, que usualmente não é explicitado. E, ao se perguntar se esse aspecto refere-se, de fato, ao outro, instala-se a consciência da projeção e a possibilidade do reconhecimento da diferença do outro. Como resultado dessa experiência introduzi a etapa da leitura, em voz alta, do relato dos escribas, por eles mesmos, que não é realizada na versão proposta realizada, respectivamente, por Delory-Momberger e por Helena C. Chamlian.

7º encontro – 20 de setembro de 2006 - Cafeteria do Museu

Nesse encontro estava prevista a apresentação dos projetos de cada um dos integrantes do grupo.

Flora, Marcelo e Tônia apresentaram seus projetos. Paulo não pôde comparecer. Flora e Marcelo produziram projetos com alguma relação com o vivenciado na escrita heterobiográfica⁵⁰. Todos leram os projetos. Flora elaborou alguns projetos pessoais e quer continuar com o grupo. Pede que os colegas não a abandonem, não sabe bem de que forma pode continuar os encontros, mas sugere que eles continuem com o objetivo de falar de temas que afligem a vida de todos e também um grupo de estudo sobre o fazer pedagógico no tempo presente.

Este era o penúltimo encontro. Estava difícil terminar e reconhecer que o grupo acabaria. Essa dificuldade era sentida por mim.

8º encontro – 18 de outubro de 2006 – Bar

Esse foi o nosso encontro de encerramento.

Nesse dia Paulo apresentou seu projeto e eu já assinalava o final desses encontros. Se houvesse outros, seriam com outro grupo, com outro contrato. O Ateliê Biográfico de projeto terminara, de fato. O trabalho de pesquisa sobre o material coletado apenas começava; agora, então, poderia debruçar-me sobre o material e realizar as primeiras interpretações. Nessa reunião aproveitei a oportunidade para comemorar o que havia sido feito. Escolhi simbolicamente um ágape de confraternização para relatar algumas considerações sobre o processo vivido e encerrar os trabalhos do grupo.

Os professores, por seu lado, reforçaram a idéia de continuar o grupo de outro modo. Marcamos um encontro com cada um dos integrantes, separadamente, no qual foi entregue a cada um deles o texto sobre o Ateliê, para que eles opinassem sobre as minhas conclusões. Quanto ao novo grupo, ele só se efetivou em julho de 2007.

Encerramento do Ateliê:

⁵⁰ A heterobiografia é a escrita da biografia do outro, tal como foi descrito acima.

Conversa com cada um dos integrantes a propósito de um texto que escrevi a partir dos registros manuscritos que fizera durante os nossos encontros com a finalidade de modificá-lo segundo a opinião dos participantes.

Reuni-me com cada um dos integrantes a partir de março de 2007, para isso. Flora quis acrescentar informações sobre vínculos que estabeleceu com outros professores da Escola Y, que não havia mencionado durante o Ateliê e que ela gostaria que fossem agora. Paulo, apenas corrigiu uma informação sobre o tempo que permaneceu na coordenação da Escola Y. Os demais nada acrescentaram.

3.1.3 Autobiografia e invenção de si: balanço do processo de biografização realizado

Durante todo os encontros ia anotando os elementos que constituíam cada uma das autobiografias e percebia que nem sempre tudo o que era relatado estava presente na nova narrativa; em geral, porém, o que eles relatavam tinha relação com o modo como se posicionavam quanto aos seus anseios pessoais e frustrações profissionais.

A lógica da composição das tramas das histórias de vida é uma “lógica” transdutiva⁵¹ que opera por associações que fazem sentido para o narrador; isso o que significa que os elementos ali presentes não foram organizados entre si por relações de causa e efeito, nem registrados apenas componentes da experiência escolar. Entretanto verifica-se uma correlação entre a trama das autobiografias, as contradições e ênfases que ali surgem com contradições vividas por cada um dos sujeitos. Pode-se inferir, portanto, que a narrativa dos professores se faz em função do contexto presente, ainda realizando um sincretismo de “figuras, cenas e situações do passado”. A história de cada um justifica-os no presente; parece coincidir com o sistema de referência que dá forma ao presente (*bioteca*⁵²) e orienta o futuro.

Marcelo e sua autobiografia

⁵¹ Ver notas 16 e 17, capítulo 1.

⁵² No capítulo 1, à p. 23, definimos *bioteca* com a reserva de conhecimento disponível que se modifica na relação do sujeito com o mundo e se reconfigura na sua própria estrutura de entendimento.

Marcelo é um professor que diz brincar muito com os alunos; procura sempre explicar, buscando elementos que possam ser reconhecidos pelos alunos; está continuamente disposto a fazer teatro. Às vezes promete piadas e conta-as. Todavia, fica muito exaltado quando percebe que não é obedecido. Curiosamente, a boa imagem de professor que internalizou não está ligada apenas à diversão, mas à exigência e severidade. Ele conta que a melhor professora que teve era enérgica e exigente, e era afável ao mesmo tempo. As professoras marcantes de Marcelo reuniam as características do modelo complexo delineado por Dubet, ao relatar como se foi tornou professor de alunos do Ensino Básico: afetivo, disciplinar e rígido.

Se Marcelo revela uma preocupação com a aprendizagem e tem uma grande satisfação por conseguir explicar, ele utiliza estratégias diretivas e pouco construtivistas. Seus modelos de aula e de escola são contraditórios, e coexistem porque são frutos de sua experiência concreta. Com efeito, seus modelos foram, de um lado a escola Poço do Visconde, de Fátima Freire e o Colégio Osvald de Andrade; de outro, o Objetivo com as aulas do professor Egberto, do cursinho, o qual, segundo ele, deveria se divertir ao dar aulas, já que contava coisas interessantes, fazia piadas e despertava o seu interesse.

Marcelo relata com detalhes as duas primeiras escolas que freqüentou que se destacavam pelo aspecto informal e lúdico com que o trabalho era realizado. O lúdico, a dramatização são maneiras que o professor utiliza para se aproximar do universo dos alunos.

Flora e sua autobiografia

As imagens que povoam o relato de Flora representam pessoas importantes: Dona Lourdes Campos Freire, sua professora, que hoje é nome de escola pública; professores da Unicamp, com os quais conviveu, Paulo Sérgio Pinheiro e Luiz Mott, indo à casa deles, com todos os seus colegas. Suas lembranças são de alguém ligada a idéias de um tempo em que as pessoas se definiam a si mesmas de acordo com grupo a que pertenciam e com a militância que tinham. Foi aluna de Florestan Fernandes, e diante de embates na classe e de

críticas ao professor, tomou o partido do professor, com o qual ela e seu grupo diziam ter um compromisso revolucionário.

Ter opinião própria e ter uma posição reconhecida na sociedade também são um valor positivo para ela. Pela narração bastante viva que fez da figura de sua avó materna percebe-se que Flora a tem como emblema de seus valores. Trata-se de uma senhora autoritária e que tinha um lugar marcado na igreja: assim que ela chegava, a pessoa que estivesse ocupando o seu espaço tinha que sair para lhe conceder o lugar, sem que sua avó precisasse dizer qualquer palavra; bastava chegar. Essa deferência não ocorria com outras pessoas mais velhas. Há uma contradição entre o reconhecimento de uma ordem social hierárquica que deve ser respeitada e sua disponibilidade para uma militância revolucionária que foi alimentada durante sua experiência como bandeirante, no grupo de Escoteiros, época em que se aproximou das idéias do educador Paulo Freire. Esses são sempre os parâmetros mencionados por Flora quando se refere ao seu aprendizado. Do mesmo modo, o lugar da leitura na sua vida muitas vezes apareceu associado ao cotidiano doméstico e escolar. Seu pai, tinha o hábito da leitura. Haveria uma relação entre essas imagens contraditórias e sua prática atual?

A escola onde leciona parece ser muito diferente das suas idéias e convicções à época da escolha profissional. No entanto, foi nela que escolheu matricular os filhos e trabalhar. Comportamento contraditório com certeza, e como essa contradição permanece, que lugar as suas convicções antigas têm hoje? Essa professora é aquela que cria oportunidades para falar a seus alunos de questões contemporâneas, conflitos políticos; aquela que gosta de mostrar seu conhecimento para os alunos, sempre que possível contando histórias que ilustram os temas da aula e suas provas, procurando sempre se ocupar com a pesquisa e com a redação do material didático da Escola Y. Às vezes revolucionária, às vezes conservadora, mostra-se como uma professora engajada que construiu nessa escola um lugar próprio, reconhecido pelas famílias, pelos colegas e pela direção; lugar identificado pelo seu estilo dedicado, ainda que nem sempre definido por compromissos revolucionários.

Paulo e sua autobiografia

Para Paulo, os modelos de professores marcantes não são os mais acadêmicos; são os que, de algum modo, estão ligados ao seu mundo, à vida das relações sociais e familiares. Em Santos, o professor de Educação Física, que dava aulas na região do canal 2; o professor de ideais nacionalistas do Colégio Pedro II, também de Santos, que defendia com emoção suas idéias, e o professor de História, no Ensino Médio, que conversava sobre política.

Paulo é um professor que, sempre que pode, fala de política com seus alunos, procura envolvê-los também através do sentimento e enfatizando o que seria o certo e o errado. Joga futebol com seus alunos todas as semanas e defende, com convicção, suas idéias políticas. Ele nos conta a respeito de sua preocupação ética que o acompanha desde cedo, na infância. Vem-lhe à memória uma cena em que saía correndo da escola para chegar logo em casa e jogar futebol. Atravessou a rua, foi atropelado por um veículo e quebrou a perna. O motorista foi logo responsabilizado, mas Paulo fez questão de dizer que a culpa era toda dele mesmo; o motorista não teve nenhuma culpa.

Quanto à suas convicções políticas, relata que sempre acentua as questões ligadas à desigualdade social e mais uma vez associa-se a imagens de sua infância. Ele conta que seu pai havia sido um bem sucedido representante comercial e quando ele ia às agências bancárias ele já notava a diferença de atenção do gerente com sua mãe em comparação com o que fazia com os outros clientes.

Paulo se destacou no grupo por sua memória da escola. Tinha muita dificuldade em gostar da escola, de seu aspecto autômato. Ele explicou que não queria ir à escola; não havia qualquer atrativo lá, não estudava. Na infância, morava em uma chácara onde criava muitos bichos. Seus amigos iam lá. Depois, morou em Santos e vivia na praia jogando bola; o que já fazia antes. Era muito popular no meio da turma de garoto. Tinha um time que jogava sempre, e para o qual seu pai havia contribuído com um jogo de camisas. Esse é o Paulo que não se furta em driblar a resistência da classe com uma mentira e depois, quando conta para os colegas, desanda a rir tanto de sua presença de espírito, quanto da expressão de seus alunos. Mas se satisfaz mesmo quando os alunos e os colegas contam as suas façanhas.

Paulo se destaca por se mostrar amigo dos alunos, líder deles, sem ser autoritário, mas sem deixar de ser, de algum modo, esperto.

Tônia e sua autobiografia

Tônia, assim como seus colegas, tiveram professores marcantes, todos aqueles que incentivaram a sua criatividade, que a deixaram livre e confiaram nela. Ela menciona especialmente uma que admirava sua criatividade. Nesse momento da vida, Tônia está abandonando sua atividade docente em uma escola com a qual não se identificava e está procurando uma atividade mais condizente com o que deseja fazer, com o que o percurso acadêmico que sempre quis percorrer.

Para ela, a biblioteca era o melhor lugar da escola; era, no entanto, um espaço que os professores achavam ideal para servir de castigo aos alunos: quem não fizesse a lição, ia para a biblioteca. Isso era o que Tônia mais gostava. Para ela, a punição se tornava um prêmio.

A professora que mais marcou sua vida de estudante dizia que ela era muito criativa. E, de fato, ela é bastante criativa e, por esse motivo, havia um conflito insuportável entre ela e escola Y. Tratava-se de o conteúdo informativo já estar previamente definido e ela não poder criar, desenvolver os assuntos de acordo, também, com o interesse de seus alunos e os seus próprios. Durante o período em que nos reuníamos no Ateliê, Tônia passou a trabalhar em uma editora, escrevendo uma coleção de livros didáticos.

Todas essas inferências aqui estabelecidas e que encerram item sobre suas autobiografias foram feitas por mim e não pelos próprios professores. Acredito, entretanto, que são menções prenhes do sentido que ficou patente na narrativa construída por esses narradores. Na verdade, todos esses relatos, na medida do possível, são a explicitação do projeto de vida que eles vão construindo, um projeto de vida que é limitado pelas condições concretas de existência de cada um deles; limitado e, ao mesmo tempo, indeterminado pelas possibilidades que se abrem a partir das leituras que fazem do mundo e de si mesmos. A cada experiência de reconfigurar a vida a partir de uma narrativa que surgem na interação

com um outro, abre-se a possibilidade de se ultrapassar os limites estabelecidos pela própria biografia.

Um balanço do processo de biografização efetivado

Ao término da experiência, verifiquei que, durante os nossos encontros, os professores vivenciaram um distanciamento de si mesmos e, ao mesmo tempo, reconheceram imagens que povoavam seus percursos mediante o compartilhamento com o grupo de colegas com os quais eles tinham em comum: a profissão e o emprego; descobriram também que tinham, entre si, mais pontos em comum: uma vida que é deles, que é singular, e muito semelhante à de seus colegas; além do que, é entretecida sempre com outros, formando um núcleo individual que é uma rede de interações internalizada.

Tônia, ao ler o texto que lhes apresentei, comenta:

O grupo sólido é o interno, é idealizado (...) a partir de como viveu.

A gente se vê de fora.

Quando alguém fala do que eu faço, é uma coisa, outra coisa é analisar as coisas que eu trago e como isso aparece.

A participação no Ateliê garantiu uma percepção mais ampla de cada um e possibilitou que cada um configurasse para si mesmo, o projeto através do qual, naquele momento, queriam conduzir sua vidas, inventar-se a si mesmos.

Ainda é Tônia quem diz:

“Os projetos deslancharam a partir da reflexão”. Dentre outros projetos, um dos de Tônia era “re-casar”, o que implicava estabelecer seu casamento em outras bases; porém, ao final, o resultado foi o término de seu matrimônio.

Os projetos de cada um dos integrantes foram, de fato, formulados como uma síntese e seqüência das apresentações das narrativas de si e da escuta do outro, as quais levaram à ampliar a percepção dos recursos biográficos de cada um. Com efeito, ao conferir a cada experiência um valor positivo, ao eliminar a noção de erro, permite-se a aceitação das possibilidades de cada um e apropriação dos próprios recursos biográficos.

Paulo nos diz, após ter lido o relato final produzido por mim:

Eu pensei que fosse mais a parte profissional, mas não dá para separar. Eu não conseguia falar da vida profissional. Como explicar a escolha profissional? Falar só da vida profissional fica cortado.

Tônia também diz algo sobre as associações que fez e que não se dava conta, a não ser quando leu o texto do relato que eu escrevera, assim redigido⁵³:

“Tônia também teve professores marcantes, todos os que incentivaram a sua criatividade, que a deixaram livre e confiaram nela. Nesse momento da vida, Tônia está abandonando sua atividade docente em uma escola com a qual não se identificava e está procurando outra atividade ou outra escola mais condizente com o que deseja fazer, com o percurso acadêmico que sempre quis traçar”.

Tônia diz, na entrevista final: *Eu sempre menciono a palavra criativo, mas não via a montagem do currículo (que é o assunto de sua dissertação) como algo criativo. Para mim a criatividade era realizar performances.*

Essa fala mostra como convivemos com estereótipos e não ouvimos as próprias associações que nós fazemos de nós mesmos. Na verdade, Tônia sempre mencionava que buscava a criatividade e a liberdade em várias situações, desde a infância, mas só se apercebeu disso no registro que fiz de sua própria vida. Esse momento de se ver de fora, - como ela menciona, - faz com que momentos de descoberta de si aconteçam de modo compartilhado com o outro, e por causa do outro, que nos devolve algumas associações que fazemos sem perceber. Tônia passou a reconsiderar a possibilidade de biografar-se de outro modo, passou a reconhecer outras articulações de experiência.

Durante os oito encontros surgiram muitas oportunidades, em que um ou outro integrante teve essa mesma experiência. Podemos dizer que todos eles viveram a situação da ver a si mesmos como se fosse um outro. Fica evidente, pois, que compartilhar esse processo cria uma espécie de cumplicidade muito intensa entre os integrantes do grupo, além de enriquecer a qualidade da convivência.

Paulo, diz, após ler o primeiro relato que fiz, diz:

Eu vim para pôr para fora uma necessidade de participar. Todo mundo tem dificuldade para falar de si.(...)Criou-se uma cumplicidade nesse grupo que se formou (...),

⁵³ Essa é a redação do texto escrito ao final do Ateliê de Projeto de Pesquisa, discutido com o grupo e apresentado no exame de qualificação. Durante a redação da tese, eu o reformulei.

mais tolerância. (...) Estávamos conversando, eu e o Marcelo, sobre a empatia, a afinidade que aumentou entre nós.

A necessidade de participar e a falta de um outro, de carne e osso, explicitadas nos relatos de experiência dos professores desse Ateliê, evidenciam o mesmo isolamento já identificado no Estudo Exploratório, sempre quando os professores expunham e valorizavam suas experiências pessoais. Nesse grupo, apenas Tônia menciona o que aprendeu com colegas de uma escola em que lecionou no início da carreira. Paulo não se lembra de nenhuma passagem reveladora; contou apenas que recebia orientações e as cumpria. Flora fala de um professor, em uma escola pública, cujo exemplo a desestimulou a continuar na rede pública porque ele próprio lia jornal na sala de aula. Aprendizagens pouco reconhecidas, algumas ignoradas e alguns preconceitos em torno desses pares com quem conviviam no magistério.

Marcelo, que é o mais novo na docência e com menos experiência profissional, refere-se a nós, do grupo em que participa; acha bom estar entre nós, mas não nos qualifica. Flora só menciona influências da primeira escola em que lecionou, embora esteja tenha trabalhado lá apenas nos dois primeiros anos de sua vida profissional.

O grupo de que participam na escola quase não aparece nas narrativas dos professores como participantes da trama vincular a que pertencem. O grupo de pertença presente nos relatos é o grupo interno povoado de figuras que atuam como referências positivas da imagem profissional; são os professores marcantes. A pertença positiva que dá força aos professores e lhes confere qualidade e identidade profissional é constituída por essas figuras emblemáticas “do passado”.

Certamente a cumplicidade que construíram desde o primeiro encontro do Ateliê, e que foi sendo reforçada a cada vez, adveio da consciência de que o *outro*, apesar de diferente de *mim*, é tão humano quanto *eu* e pode escutar-*me* e *me* apoiar, daí porque Paulo menciona um aumento da tolerância, da possibilidade de falar de si e da falta que essa possibilidade lhe faria.

O processo de cada um biografar-se se deu em um contexto de *biografização-recíproca*⁵⁴, (Biarnès 2007), na medida em que, segundo esse autor, o ato de cada um biografar-se de se faz acompanhar pela mesma ação dos demais integrantes do grupo,

⁵⁴ O termo biografização é um neologismo, resultante da tradução literal do francês – biographisation -

inclusive do coordenador ou animador. Quando o Ateliê Biográfico deixou de ser um simples instrumento da investigação e tornou-se um expressivo momento do processo de sua elaboração, em outros termos, quando ele foi inserido em um tempo de transformação experiencial minha e me pôs em uma outra condição de investigação e de interpretação, foi, então, possível continuá-la nos moldes como havia concebido, ou seja, com professores parceiros. Esse mesmo processo de transformação ocorreu com cada um dos integrantes. Com efeito, constatou-se que havíamos criado uma condição de escuta e de leitura atentas a alguns movimentos do grupo, como um todo, e de cada um, em particular. Adquiríamos um saber experiencial do processo. Eles, de seu próprio processo e eu, do processo grupal e dos elementos que constituem a experiência, além do meu próprio processo pessoal.

O resultado final ultrapassou a produção de um discurso diferenciado sobre a prática de cada um dos professores. Muito mais do que um discurso diferenciado, houve a criação de vínculo diferente entre mim e os professores, e deles entre si, que se tornaram parceiros em se revelarem uns aos outros e a si mesmos. O estabelecimento desse vínculo deixou evidente, que a pesquisa deles existia - independentemente da minha - por causa do envolvimento completo de cada um deles com o próprio projeto e com o grupo que se reuniu para essa finalidade. Por um tempo deixei de ser a pesquisadora para me tornar a acompanhante daquele processo grupal em que qual tinha o papel muito singular de favorecer a constituição de um grupo de auto-conhecimento, assegurando alguns passos muito objetivos, e não mais do que isso. A minha voz era lembrar os combinados iniciais, garantir as etapas por que passaríamos até a escrita do projeto. No último encontro, depois que todos apresentaram os projetos, uma das professoras, referindo-se ao seu projeto disse: *“Teresa, é isso. Não sei se é o que você queria, mas é isso”*. O que eu queria, na verdade era que tivesse sido mesmo assim, que as minhas intenções tivessem sido esquecidas e que eles trabalhassem com as questões deles; afinal o projeto dizia respeito às experiências de cada um e, portanto, não seria cabível um julgamento das experiências pertinentes ou impertinentes, aquelas que eu pudesse querer ou não. A mim cabia aceitar o material produzido pelo grupo e trabalhar a partir do que ali fora produzido.

3. 2.A guisa de considerações sobre o processo vivido

3.2.1 O Ateliê a crítica da prática cotidiana

Algumas das experiências relatadas durante os encontros reiteram estereótipos que encarnam algo que “deve ser” trazendo, assim, à tona, um modo de proceder cotidiano que, em geral, não é objeto da reflexão crítica. No caso desse grupo, por serem todos professores de *Ensino Fundamental 2*, trabalharem na mesma instituição, emergiu um estereótipo, comum a todos, que foi a maneira como se posicionavam frente aos alunos. Seus integrantes explicitaram várias das atitudes que tomam em função do estímulo provocado pela leitura do artigo no qual Dubet relata sua experiência de professor de ensino básico. O primeiro ponto pelo qual se interessaram foi a menção à resistência dos alunos às tarefas propostas pelos professores. Todos do grupo se surpreenderam por jamais terem pensado dessa forma, mas de fato, reconheceram que a resistência existe e é difícil lidar com ela. Isso mostra que fazem uma imagem dos alunos que corresponde ao que eles “deveriam ser”, ou seja, adequados aos currículos e à programação. Tônia e Flora contam como essas resistências desestabilizam-nas quando se sentem agredidas pelos alunos. A posição de ambas parecia confirmar Dubet que indagava como fariam as mulheres para enfrentar “marmanjos” resistentes a elas, resistência que lhes causava dificuldades que ele, Dubet, resolvia mostrando sua superioridade física. Diante disso perguntei aos homens do grupo como eles fariam.

A solução do Paulo é diferente da do sociólogo Dubet. Apesar de ser homem, não enfrenta diretamente os alunos. Para ele, isso desmoraliza o professor. Procura criar um fato que desvie a atenção dos alunos e os desvie da posição de resistência à aula: sua estratégia é a mentira⁵⁵. Ele sente-se desconfortável, assim como Tônia e Flora. Porém, diferentemente delas, procura com firmeza não demonstrar suas emoções. A experiência do Paulo é não deixar os alunos perceberem a fragilidade do professor. Essa é sua justificativa para mentir. Ele conta um caso para exemplificar: a classe estava em uma grande balbúrdia; era impossível explicar a matéria. Escondendo o seu mal estar, disse aos alunos: *Só mesmo*

⁵⁵ Essa solução não se restringe a Paulo. Um dos professores dessa escola, em conversa na sala de coordenação, mencionou que há algumas brincadeiras feitas com os alunos, alguns “sustos”, que eles pregam nos alunos que são, propriamente, um retorno possível do que eles, alunos, fazem com os professores.

ganhando R\$ 15.000,00! Ao que um aluno pergunta: *como professor?* E ele responde: *Quanto você pensa que eu ganho para agüentar essa “zona”?* Segundo Paulo, depois a classe foi se aquietando.

Essa é sem dúvida uma resposta pessoal de Paulo, possibilitada pelo seu modo de ser, hábil e esperto, em grupos. Já Tônia e Flora sentem-se atingidas pessoalmente pelos alunos, quando eles demonstram resistência. Para Tônia isso é terrível quando ela é responsável pela classe. Todavia, quando substitui o professor, então ela não se incomoda, pois não se sente atingida. Tônia desloca a responsabilidade e empenho que deve ter em relação ao modo como pode ensinar os alunos para a transmitir do conteúdo da disciplina. Essa posição também tem a ver com sua história de vida; para ela, na verdade dessa professora, pois ser responsável pela classe não é ser representante do conteúdo e das tarefas que os alunos devem fazer, mas por temer ser julgada irresponsável acaba por assumindo essa responsabilidade na qual não acredita. Marcelo é muito brincalhão; porém, quando sente que os alunos “atrapalham”, vai de brincalhão a carrasco, como diz. Ele procura ter toda a atenção da classe sobre si, e montar um show, com piadas, mas também com analogias entre o conteúdo da disciplina e as possibilidades de entendimento do aluno. Quando a classe suas brincadeiras não mobilizam a classe, que cria outras, ele fica profundamente irritado e bravo.

Em todos os casos, o professor deixa de ficar em uma posição de distanciamento, deixa de entrar em contato com o que o mobiliza e com o que move o grupo e assume o papel que os alunos lhe conferem e ao qual passam a resistir: ao professor-carrasco, à professora-conteúdo. Desses “tipos” apenas o professor-mentiroso parece fugir ao esperado pelos alunos e, por isso, desmobiliza-os, ainda que não os leve a perceber também o que querem, de fato, não provoca a explicitação do que o grupo está vivendo. É possível, até, que, às vezes, os alunos esperem as suas mentiras.

De qualquer forma, todos os casos relatados pelos professores revelam que há experiências implícitas, nos julgamentos de cada um, que os levam a tomar uma posição que parece favorecer a resistência dos alunos. Desse modo, os professores tornam-se reféns da classe, sem perceber, assumem o papel que os alunos lhes conferem. E isso, ainda que lhes cause um grande mal-estar, acontece. A explicitação da fragilidade vivenciada por todos eles, durante o Ateliê, juntamente com seu questionamento ao reconhecerem a

resistência dos alunos, põem em cheque o desconforto que sentem por se acreditarem responsáveis e agredidos, em certa medida, pelos alunos; revelou-se, também, um dispositivo no seio do qual estereótipos podem vir à tona.

Além desse aspecto que envolve o relacionamento com os alunos, o Ateliê Biográfico de Projeto também permitiu que os professores tivessem um outro olhar sobre a maneira como se relacionam com os seus próprios colegas de escola especialmente, depois de terem lido meu relato sobre o que disseram durante os encontros.

As relações que mantêm na escola se mostram pouco amistosas. Os coordenadores de unidades e orientadores são apresentados como aquelas pessoas para as quais as dificuldades do professor são recebidas como “problemas” resultantes da incompetência destes. Muitas vezes se diz que os problemas apresentados pelos docentes nada mais são do que a transferência de problemas familiares, atribuindo-lhes falta de profissionalismo, como se o ambiente de trabalho fosse imune a problemas e a conflitos.

Flora conta ao grupo que forjou uma couraça para isolar-se dos problemas que teve com uma classe mais agressiva; tratava-se, diz ela, de problemas que faziam parte de um momento daquela classe do qual emergia uma agressividade maior, considerada obstáculo ao bom andamento dos trabalhos dos professores, por vários motivos. O principal desses motivos é que todos os problemas são abordados como problemas individuais e, nunca, como questões de interações que se estabelecem naquele contexto específico. O resultado é que há assuntos dos quais se procura, ao máximo, não falar; esse é sem dúvida o maior obstáculo diante da necessidade de enfrentar qualquer problema.

Paulo surpreende-se ao ler o relato de Dubet sobre a sala dos professores, especialmente com relação ao modo como os problemas são ali ocultados. Ele diz que os assuntos que foram discutidos no Ateliê não são sequer ventilados nas salas dos professores, onde todos eles, por sinal, sentam no mesmo lugar, há anos! Ele considera que os professores temem se mostrarem frágeis e, por isso, não deixam evidente o medo que têm dos alunos, medo e, às vezes, raiva; confirma, assim, a opinião de Dubet (1997).

Após a leitura do meu relato, Flora começou a se lembrar de experiências positivas que teve juntamente com seus colegas e essa foi tônica também da próxima etapa da pesquisa-ação, superando, de certo modo, superficialidade dos relacionamentos que a levava a não se sentir considerada e não considerar muitos de seus colegas.

O Ateliê Biográfico de Projeto favoreceu a instalação de uma distância crítica a qual permitiu aos professores deslocarem-se da posição de vítimas e que percebessem o contexto e a posição que cada um ocupa nele, além de ensaiarem uma atitude de mudança, como fez Flora ao pedir que eu incluísse no relato final essas experiências positivas de interação que ela não havia mencionado anteriormente.

3.2.2 (Auto)/(Hetero)-Biografia: elementos da reflexão e da aprendizagem a partir da prática

A situação grupal minimamente definida pela presença do outro, ou de outros, é fator indispensável ao conhecimento. Aqui não há qualquer novidade, posto que Moreno, Vygotski, e muitos autores antes e depois deles, reafirmam essa idéia. “*É com o outro que eu sou mais eu*”, esse é um bordão muito ouvido nas aulas do instituto Pichon-Rivière, na medida em que as projeções conscientizadas sobre o outro, os questionamentos das próprias ações a partir das reações do outro, nos levam a nos conhecer, a conhecer os outros que também habitam em nós, o nosso mundo interno, e o modo como aprendemos, ou seja, nossa matriz de aprendizagem.

Durante o Ateliê biográfico de projeto ouvir o outro é bastante importante; quase sempre nos lembramos de algo que também é relativo a nós, mas não nos viera à mente antes da palavra do outro. Ouvir a história do outro é uma ação sobre os arquivos da nossa memória; entramos em contato com os arranjos que fomos, com os rearranjos que somos e que seremos, e vamos nos libertando do constrangimento de dizer certas coisas e podemos projetar novos arranjos.

Nesse dispositivo de escrita autobiográfica introduz-se também a *heterobiografia* na primeira pessoa, através do relato do *escriba*, que provoca em alguns participantes um *insight* forte de si mesmo.

Com Habermas podemos compreender esse fenômeno dialético do entendimento. Só é possível reconstruir o *mundo da vida* (sistema construído de representações biográficas) do relato que ouço, ou leio, se eu relacioná-lo com as minhas construções biográficas para, desse modo, compreendê-lo. Assim, ouvir o relato do outro e identificar-

se com ele amplia a escuta de si, permite que um sujeito se dirija a outro, formule perguntas e enuncie com suas palavras um arranjo da vida do outro que é, também, uma forma de falar de sua própria vida. O termo *heterobiográfico* foi tomado de Delory-Momberger (2001, p. 15) que o explica como uma atividade de compreensão do outro, absolutamente distinta de qualquer idéia de reconhecimento imediato de uma suposta transparência das informações transmitidas pelo outro. Essa compreensão só é possível mediante da interpretação que se faz do outro, no interjogo entre o outro e eu, entre eu e eu-mesma. A *heterobiografia* é, portanto, uma escrita de si em relação ao outro.

Em meu processo, como integrante de um Ateliê Biográfico, minha vivência como escriba foi muito importante reconfigurar minha história de vida. Por esse motivo, ao formular o dispositivo do Ateliê introduzi a etapa da leitura em voz alta e pude verificar que escrever como escriba possibilita *insights* sobre elementos obscuros na vida do sujeito.

O ato de escrever como escriba com o pronome na primeira pessoa é singular na medida em que esse ato permite deslocar-se de si para o outro; revelar-se, na leitura feita pelo autor/escriba que percebe ter construído uma outra articulação da sua própria história ao escrever a história do outro. Esse momento desencadeia uma nova percepção de si mesmo pela via do *insight* o qual, graças a uma projeção sobre o outro, foi provocado pelo fato de subitamente identificar algo que havia ficado no esquecimento ou na sombra. É o momento da tomada de consciência da possibilidade de uma nova palavra de si mesmo que emerge de um processo de biografar-se de outra forma, revelando, assim, a *biograficidade* de cada um; em outros termos, é o momento da capacidade de ser autor da própria biografia, o que inclui alterá-la, em certa medida, pondo em ação um poder de formação.

A escrita lida em voz alta teve o efeito de provocar reações da parte dos escribas que conseguiram escrever com o pronome na primeira pessoa. Por exemplo, em um dado momento de sua leitura, Flora leu a seguinte frase que ela mesma escrevera: “A história do Marcelo com seu irmão é a minha história com a minha irmã”. Marcelo, por sua vez, alguns minutos após sua leitura, declarou que faltava algo no seu relato sobre Tônia: uma coisa que estava sempre presente nas histórias dela, mas que ainda não existia na sua própria vida, e esse era um ponto espinhoso, para ele: a constituição da sua própria família. Os dois escribas apontaram elementos de suas histórias que haviam ficado escondidos até então e, de repente, se revelaram.

Para Flora, as dificuldades de Marcelo com seu irmão lhe lembravam as circunstâncias do nascimento de sua irmã⁵⁶. Marcelo, ao contrário, havia omitido no seu relato *heterobiográfico* praticamente todas as informações sobre a família de Tônia, ainda que fossem muitas, e disso ele só deu-se conta quando leu seu texto para o grupo.

Esses *insights* levaram os dois integrantes a um conhecimento novo de si mesmos e do mundo; isso significou para eles a possibilidade de configurar outras estratégias diante do mundo, revelação que se concretizou na formulação de projetos que apresentaram ao final do Ateliê. Os projetos de Flora e de Marcelo foram, respectivamente, para ela, manter o grupo unido (o que ela expressou através da frase: “Grupo, não me abandone”); para ele, de ter uma situação mais estável em seu trabalho, poder deixar a casa de seus pais, casar-se e fundar sua própria família.

Nos últimos encontros, Marcelo e Flora nos fizeram alguns relatos de suas práticas na escola relacionadas com os *insights* que tiveram. Se Flora identificou um ponto frágil na relação de tensão entre Marcelo com seu irmão, Marcelo, por seu lado, reconheceu que muitas vezes comporta-se com seus alunos como ele fazia com seu irmão, ou seja, ele perdia o controle da classe, gritava e os alunos também. Ele admitiu que ainda era difícil agir de outro modo, mas se acalmava mais rapidamente e retomava o controle da situação. Ele tomou consciência dessas atitudes que contribuíam para a indocilidade dos alunos e havia decidido adotar novas táticas, as quais, aliás, são parte integrante da execução de seu projeto profissional. Trata-se de uma verdadeira transformação, uma vez que no início do Ateliê ele nos havia garantido que não tinha problemas com as reações pouco amistosas dos alunos. Três meses depois, o relato produzido era outro.

Em todos os relatos de Flora, nota-se a ausência de referência a suas colegas e a outros professores da escola. Esse traço é, por sinal, comum a todos os relatos produzidos no grupo; quando da nossa reunião para discutir minhas conclusões, eu lhes fiz notar essa falta de referência que havia observado. Flora foi a única a se inquietar com isso e declarou que sentia desejo de construir barreiras em volta de si e de isolar-se de outros professores; ela não ousava admitir pertencer ao grupo. Na leitura final de minhas conclusões, ela fez questão de relatar o papel que seus colegas de trabalho desempenharam na sua trajetória profissional; nesse mesmo encontro, contou-nos como ela e Marcelo incitaram seus colegas

⁵⁶ No final desse ano, Flora e sua irmã viajaram juntas de férias, o que não faziam há vários anos.

da área de História a criar e a executar um projeto de trabalho sobre o movimento político na América Latina. Esse projeto debatido na reunião de professores de História seria, posteriormente, realizado pelos alunos. Essa atitude de Flora surpreendeu-me porque lembro-me, no entanto, que, nas reuniões em que eu mesma estive presente, ela também propunha projetos mas ante o menor questionamento, desistia e sugeria que voltássemos a discutir no ano seguinte. Dessa vez ela não aceitou tão rapidamente a resistência do grupo e então ela pôde contar com o grupo para realizar seu projeto, pois se sentiu acolhida e apoiada por seus colegas.

Esse foi um momento muito importante na constituição do grupo; no qual, com efeito, cada um pode reconhecer e identificar aspectos obscurecidos, normalmente ignorados que não afloravam como problema. Os vínculos entre as pessoas envolvidas tornam-se mais significativo e aumenta a possibilidade de compreender o outro e diferenciar-se dele. Pode-se, então, falar que os sujeitos envolvidos passam a ter maior possibilidade de ação no mundo; isso porque levam em conta suas experiências passadas e, ao mesmo tempo, distanciam-se delas e interpretam o momento presente - o aqui e agora - reconhecendo-o como um outro momento, diferente do passado, e que inclui um projeto de futuro. As transformações provocadas pelo Ateliê, assim também como pelas histórias de vida, não são consideradas terapêuticas, no sentido de serem a correção de um modo errado de viver, uma vez que as experiências vividas não são classificadas como certas ou erradas; o que se observou foi uma ampliação das possibilidades de ação de cada um, à qual dá-se o nome de *poder de formação ou biograficidade ou formalité*.

3.2.3 Individual e coletivo: duas dimensões do sujeito da formação e da aprendizagem de si.

Ao final do Ateliê, seus integrantes dizem que cada um descobriu o outro e, ao descobrir o outro, descobriu um pouco mais de si mesmo. Discerniram o próprio processo de formação profissional e pessoal, e criaram estratégias para ela tendo em vista o futuro. A todo tempo, explicitaram a relação do processo de atuação profissional inserido no âmbito

da formação pessoal, considerando a formação um modo de aprender e de transformar o modo da ação no mundo. Durante esses encontros, marca da distinção entre o campo pessoal e o campo profissional foi ficando cada vez menos nítida; nas ocasiões em que apareceu, surgiu sempre como uma defesa da identidade em situação de risco no campo profissional. Isso significa que diante de uma crítica, ou de uma avaliação negativa, tomar uma atitude profissional não é apenas uma demonstração de competência no campo de conhecimento; é também uma medida preventiva de dores, o que equivale a dizer, nesse caso, agir conforme o esperado em gera a contragosto e a criar uma barreira com relação aos outros.

Tônia passou por experiências bem doloridas ao perder uma filha, fato que nunca havia revelado para o grupo com quem trabalhou cinco anos; todavia, o fez nesse grupo quando leu seu relato de duas páginas. Marcelo tem também algumas dificuldades com o convívio com alguns familiares; Paulo, que é bastante reservado com os colegas, revelou ser muito difícil falar de si, mas que acha ser muito importante. Pela primeira vez, em todos os anos em que trabalham juntos, eles contaram fatos da vida e puderam ouvir a vida dos colegas. Cheguei a me surpreender com o modo como o grupo apropriou-se desse espaço para se apresentarem como pessoas com todas as contradições e não apenas através de um único papel social, o de professores. Esse era um desejo implícito do grupo, presente desde a fala de Paulo, o primeiro dos integrantes a se apresentar no primeiro encontro: “mas temos que falar apenas da profissão?”, até o projeto final de Flora: “continuar os encontros do grupo, para sair e conversar às vezes e, se possível, depois formar um grupo de estudos sobre os desafios do fazer pedagógico no tempo presente”.

O Ateliê revela, assim, a dimensão coletiva da formação biográfica e indica que o sujeito que se apropria de sua própria experiência, se distancia da visão egocêntrica que é a marca própria do individualismo; ao compreender o outro e amplia suas possibilidades de interpretar e compreender do mundo, e descobre ainda que não é possível pensar o processo de formação individual sem pensar no processo dialético que envolve os grupos, os indivíduos e o ambiente em que trabalha ou vive.

O Ateliê Biográfico de Projeto provocou transformações na realidade dos indivíduos e do ambiente. Essas transformações foram produzidas durante o processo de realização dos objetivos do grupo, qual seja, estabelecer um projeto pessoal, escutar o

outro, contar sua vida, mas não fazer do grupo uma sessão de terapia, porque não era o caso. O projeto de cada um foi o resultado de um processo a um só tempo individual e coletivo. Pichon-Rivière criou um termo específico para caracterizar essa espécie de grupo: grupo operativo, uma vez que opera a transformação da realidade, ou seja, a transformação de todos os seus participantes, com repercussões no grupo.

Através do desenrolar da experiência, o Ateliê Biográfico de Projeto revelou-se um dispositivo operatório para a coordenação de grupos de trabalho, sobretudo no que dizia respeito à explicitação das implicações de cada um em seu projeto profissional. Tratava-se, portanto, de um completo dispositivo de pesquisa-ação-formação. Faltava-nos, apenas, observar o saber coletivo que emerge de um grupo, o que o projeto definido para a continuação do grupo do Ateliê permitiu.

CAPÍTULO 4 DESCOBRINDO O SABER QUE EMERGE NO GRUPO

Como observa Edouard Le Roy⁵⁷ em bela e densa fórmula: “o conhecimento comum é inconsciência de si⁵⁸” Mas essa inconsciência também pode atingir pensamentos científicos. É preciso reavivar a crítica e pôr o conhecimento em contato com as condições que lhe deram origem, voltar continuamente a esse ‘estado nascente’ que é o estudo do o vigor psíquico, ao momento em que a resposta saiu do problema. Para que, de fato, se possa falar de racionalização da experiência, não basta que se encontre uma razão para um fato.

(...) Para ser racionalizada, a experiência precisa ser inserida em um jogo de razões múltiplas.

(Gaston Bachelard A formação do espírito científico).

Nessa etapa da pesquisa foi-me possível sair da posição de propositora de dispositivos de mobilização dos sujeitos pesquisados e assumir a posição de observadora de uma iniciativa do grupo que participou do Ateliê Biográfico de Projeto. Nesse contexto, acompanhei a reflexão daqueles professores sobre o saber da experiência verificando em que ela se mostra fundamental para o professor sentir-se autorizado, ou seja, reconhecer sua autoridade para exercer a profissão. Não nos referimos ao vocábulo autoridade no sentido de poder, mas à autoridade moral, à autoridade do sujeito, ou autorização, como a define Ardoino (2003):

(...) a capacidade de autorizar-se, isto é, conforme a etimologia, de se fazer, de tornar seu próprio autor; aliás co-autor, porque essa autorização, enquanto reivindicação de encontrar a si mesmo, intencionalmente, na origem de certos atos e escolhas, não poderia, em contrapartida, negar fantasmaticamente, magicamente, origens mais longínquas, determinações e influências anteriores

⁵⁷ Edouard Le Roy, filósofo francês aluno e sucessor de Bergson no Collège de France (1921) e na Acadêmica Francesa (1941).

⁵⁸ Edouard Le Roy **Science et Philosophie in Revue de Métaphysique et Morale**, 1899

(pais, professores, formadores) nem mesmo outras formas de alteração⁵⁹ naturalmente exercidas por intermédio de relações paritárias. Para além dos vínculos iniciais de dependência e contradependência, a autonomia, a independência, quando atingidas nunca são, por causa disso, a autarquia e a auto-suficiência, a não ser no imaginário. Há, pois, na noção de autorização, aspectos que nem a noção de autonomia nem a de independência, ambas oriundas de outras linguagens disciplinares, permitem traduzir. (ARDOINO, 2003, p. 22).

Essa autorização - de que nos fala Ardoino - é uma ação reflexiva, diz respeito à ação que o professor deve desempenhar na sua relação com os alunos; ela não está explicitada em seu contrato de trabalho, mas diz respeito às projeções e manifestações transferenciais que são implícitas, e por isso, deveriam ser previstas no exercício dessa profissão.

Quanto às formas de reflexão que a elaboração do saber docente assume, foram considerados os dois modos pelos quais os professores, nos dois dispositivos anteriores, apropriaram-se de suas vivências: ora elas eram tomadas como expressão do que “deve ser”, da norma tácita e naturalizada; ora eram tomadas como expressão da transformação do modo naturalizado⁶⁰ de ser e de fazer, a qual passava para um modo criativo e questionador do *statu quo*, através das ações e dos projetos que delineiam. Ao final dessa última etapa, ratificamos a importância de distinguir essas duas formas de reflexão sobre a ação docente.

Neste terceiro dispositivo da pesquisa, o interesse do grupo, se voltou para focalizar a observação da apropriação que fazem das vivências para compreenderem textos e conceitos sobre a relação professor-aluno; e, em seguida como transformam suas interpretações e julgamentos sobre o que fazem e pensam a partir de *insights* provocados pela leitura que antecedeu a discussão. Essa possibilidade decorreu das etapas anteriores da pesquisa-ação, especialmente do Ateliê Biográfico de Projeto que resultou nesse grupo de estudos sobre os desafios da profissão, sem que tivéssemos planejado tal desfecho.

⁵⁹ “Do latim alter, o outro”. Definição proposta a partir da etimologia: processo a partir do qual um sujeito muda (torna-se outro) sem, contudo, perder sua identidade, em função de influências (que podem evidentemente ser consideradas positivas ou negativas) exercidas por um outro (ou por outros). No sentido mais geral: efeitos mais ou menos recíprocos de influências entre pessoas, portanto modificações” (ARDOINO, 2000, p.195), original em francês.

⁶⁰ A essa transformação Ardoino denomina alteração.

O grupo contou com a participação dos mesmo integrantes do grupo anterior (Flora, Tônia, Marcelo e Paulo) e manteve a decisão de se reunir fora dos espaços institucionais, preferencialmente em bares ou restaurantes.

O grupo realizou seis encontros, praticamente um a cada mês. Esses encontros foram agrupados e analisados em dois blocos, para efeito dessa exposição. O primeiro reportou-se à discussão da leitura do texto *Poder e Desvelo*⁶¹ de Georges Noblit. O segundo referiu-se à escrita coletiva sobre os elementos determinantes da relação professor-aluno, tema pertinente aos objetivos do grupo e decidido em decorrência das conclusões a que chegaram ao final do primeiro bloco. Há que mencionar ainda alguns aspectos do funcionamento do grupo. O primeiro envolve sua própria natureza. Na verdade, por se tratar de um grupo de estudos e também por minha posição ter sido de observadora e coordenadora não direcionei o interesse dos integrantes. O segundo aspecto diz respeito à sua composição bastante diversificada em relação a hábitos de estudo e ainda ao repertório de leitura. De fato, Paulo cursou a faculdade enquanto trabalhava e já formava uma família há dezoito anos, dois anos depois de assumir aulas. Durante o Ateliê, mencionou várias vezes sua pouca dedicação aos estudos e seu interesse em voltar a estudar. Marcelo formou-se há quatro anos em História, depois de ter estudado Direito. Seu apreço por leituras situa-se na área da história econômica contemporânea. Flora formou-se há trinta e três anos. Em função de suas atividades como assistente de uma autora de material didático do Grupo Y, dedica-se mais ao estudo do conteúdo curricular do que aos temas propriamente pedagógicos. Desse modo, com exceção de Tônia, formada há quatorze anos e terminando o mestrado, os outros professores não estão familiarizados com reflexões teóricas acerca

⁶¹ O texto “Poder e Desvelo” publicado na revista da **Faculdade de Educação** é um estudo etnográfico escrito como um “auto-testemunho” da observação feita pelo autor em uma sala de aula. Nele, Noblit o autor se dedica a relatar o que aprendeu com a sua vivência na sala de aula da professora Pam Knight. Ele trata do que ele aprendeu sobre os conceitos de poder, autoridade moral, desvelo e afeto, e sobre as relações que se possa estabelecer sobre esses conceitos ao observar e interagir com Pam por um ano. Pam Knight, pseudônimo da professora que interagiu com Georges Noblit em sua pesquisa, passou a representar, para esse autor, um exemplo de uma concepção de poder e de autoridade moral identificada com o desvelo. Cabe esclarecer que o conceito de desvelo ou cuidado passou a ser bastante utilizado a partir dos anos 80, como um elemento central de uma ética e um modo de estar no mundo que emerge no desenvolvimento moral das mulheres (GILLIGAN, Carol. *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta* 1982) e contrasta com a ética vigente, relativa ao gênero masculino. Georges Noblit justifica a constituição da autoridade de Pam não apenas por uma questão de gênero, mas também por sua origem cultural. Pam, além de mulher é afro-descendente. Sua visão de poder inclui o comprometimento com o outro e o afeto, o que não ocorre na ética masculina e européia, para Noblit. O que surpreendeu esse autor, foi a constatação de que há também no desvelo há um poder, o da autoridade moral.

das questões educacionais. Quando o grupo decidiu ler um texto, foi Tônia que sugeriu o texto de Noblit, “Poder e Desvelo”, pois havia lido em uma das disciplinas de pós-graduação e considerou sua linguagem e estrutura acessíveis aos professores⁶². Tônia trouxe-me uma cópia do texto e eu a reproduzi para os demais integrantes do grupo.

4.1 O registro e a técnica de grupo operativo.

A exposição e a análise desses encontros foram feitas a partir de registros organizados através de crônicas, as quais fazem parte da técnica do grupo operativo e que são redigidas por um observador silente com a finalidade de apoiar a interpretação do coordenador, a partir das quais ele pode intervir. No caso aqui relatado, foi preciso fazer uma modificação, e assumir os dois papéis de coordenador e de observador⁶³; por esse motivo, a crônica foi feita por mim mesma. Escolhi não gravar os encontros porque o registro escrito mantinha-me mais atenta à distância que se estabelecia entre mim e o grupo, entre o que se passava e que eu podia registrar e o que o movimento do grupo mobilizava em mim.

A crônica procura narrar o tema ou a questão mobilizadora do grupo e seu desenvolvimento – o acontecer grupal - mediante o registro das falas dos integrantes, indicativas dos diferentes papéis que assumem e lhe são atribuídos pelo grupo. Esses papéis são o de porta-voz, líder de mudança, líder de tarefa, sabotador ou impostor e bode expiatório. O porta-voz é aquele que enuncia os argumentos/visão de mundo ou conflitos implícitos e vividos pelo grupo e reconhecidos, ou negados, quando enunciados; o líder de mudança é o que anuncia uma possibilidade de ultrapassar o conflito; o sabotador e o impostor são líderes da resistência e o bode expiatório é o papel que o grupo atribui ao protagonista quando não reconhece o conflito emergente que ele anuncia. A analogia feita por Pichon-Rivière para designar, observar, analisar e interpretar os papéis dos integrantes é o modelo dramático.

⁶² Durante o ateliê biográfico de projeto apresentei-lhes três textos, dois deles, teóricos, acerca dos relatos de história de vida e um depoimento de Dubet sobre sua experiência como professor do nível fundamental. Os integrantes do grupo preferiram ler o texto de Dubet e revelaram também, em outra oportunidade, pouco interesse e pouca concentração na leitura dos textos teóricos.

⁶³ Essa aglutinação de dois papéis é bastante comum, por razões práticas e financeiras, em muitas oportunidades é difícil um grupo ter coordenador e observador.

O acontecer grupal é, portanto, atravessado por um conflito básico o qual impede os integrantes atuarem da melhor forma, tendo em vista suas necessidades, as do grupo e do ambiente social. Trata-se de um conflito entre uma forma estereotipada de agir, de interpretar a realidade, configurada no passado e que não é a resposta mais conveniente do grupo na situação presente. Desse modo, resolver o conflito emergente ultrapassando-o é sempre a tarefa implícita do grupo, é sempre uma aprendizagem.

Para Pichon-Rivière, aprendizagem tem o mesmo sentido do *poder de formação* e da *biograficidade*, tratados no capítulo anterior; resulta de uma reconfiguração de esquemas internalizados de apreender o mundo. O conflito emergente no desenvolvimento do grupo operativo envolve tensões entre duas formas, presentes em todo e qualquer grupo, através das quais os indivíduos se vinculam externamente ou se sociabilizam. Uma delas é a “serialidade” *sartreana* ou a sociabilidade sincrética, segundo Bleger (1991, p.61), colaborador de Pichon-Rivière com quem escreve alguns dos textos de *O Processo Grupal*.

Sartre (*apud*, Bleger, 1991) escreve na *Crítica à Razão Dialética* que o grupo não existe até que se estabeleça a interação entre os indivíduos, até então o que há é a “serialidade”, a qual trata-se de uma não-relação, na qual cada indivíduo é equivalente a um outro e todos constituem um número de pessoas perfeitamente comparáveis e sem diferenças entre elas. Para Bleger, essa não-relação e não-individação é uma forma de relação existente em qualquer grupo, uma vez que “esse tipo de relação impõe-se como matriz ou como estrutura de base de todo o grupo e persiste de maneira variável durante toda a sua vida”.(Bleger, 1991 p. 61). A esse tipo de relação, Bleger denomina *sociabilidade sincrética*, diferenciando-a da *sociabilidade por interação*, aquela que fundamenta o grupo operativo, onde a qual os indivíduos reconhecem-se como sujeitos, instituem normas e regras de conduta e criam projetos e formas de atuar no mundo.

Segundo esse autor, a serialidade tal como Sartre a descreve é a de não-discriminação ou o sincretismo, constituinte do vínculo mais forte entre os membros de um grupo. Sem esse fundo, a interação não seria possível; ou seja, mesmo os grupos que desenvolvem uma *sociabilidade por interação* mantêm uma *sociabilidade sincrética* que permite, entre seus integrantes, a comunicação não verbal, presente nas regras e normas que regem todos os indivíduos; essa sociabilidade lhes dá tanta segurança que seus membros

não se dão conta dos elos que os unem; ela confere-lhes uma identidade grupal. Essa base comum de regras e normas presentes e não ditas é o pano de fundo para o desenvolvimento de outras regras de comportamento, quando os membros do grupo interagem criando mais normas de convívio, diferenciado-se, singularizando-se e constituindo uma identidade individual.

A coexistência dessas duas formas de sociabilidade está na base dos conflitos. Sua superação pela aprendizagem, ou adaptação ativa à realidade, não significa eliminá-la uma vez que faz parte da condição humana, que é ser social. Essa tensão é o alvo da técnica do grupo operativo, concebida por Pichon-Rivière, segundo o modelo dramático, com a finalidade de permitir, de modo didático, que alunos de psiquiatria, psicologia social ou enfermeiros leigos, entre outros, pudessem aprender a partir conhecimento de si. A invenção da técnica foi uma resposta à necessidade de colocar esses “alunos” em contato com suas projeções e dificuldades de ação sobre os indivíduos de que cuidavam. Vale dizer que tais dificuldades se deviam à negação de que os sintomas dos doentes era também vividos por eles.

Inspirando-se na leitura da *Poética* de Aristóteles, Pichon-Rivière (1998 a, p. 150) encontrou uma analogia entre o protagonista na tragédia grega e o porta-voz do grupo operativo, assim como entre o coro e o grupo:

(...)no grupo operativo o argumento se constitui como uma configuração na qual encontramos um princípio, um meio e um fim, uma exposição, um núcleo e um desenlace, que em nossa terminologia chamamos de abertura, desenvolvimento e fechamento. Quanto à extensão ou tempo da tarefa, dependerá do contexto e das interpretações para conduzir os protagonistas (membros do grupo), de uma maneira lógica e progressiva, até o desenlace, com o fim de provocar a catarse coletiva grupal. A “lei dramática” enunciada por Aristóteles com suas três unidades – ação, tempo e lugar – corresponde, em termos grupais ao, aqui, agora, comigo. (PICHON-RIVIÈRE, 1998a, p. 152)

A interpretação que o coordenador faz do desenvolvimento de cada encontro lhe permite identificar naquele grupo sob qual configuração se manifesta o conflito vivido e, desse modo, permite intervir, sem, entretanto, tirar o protagonismo do grupo, porque de outro modo, não há aprendizagem.

Feitas as considerações sobre o caráter do acontecer grupal que é o desenvolvimento de cada encontro, cabe ainda tratar de sua terceira etapa: fechamento. Ele é registrado mediante a menção a uma síntese final do movimento do grupo ou, simplesmente, mediante notícia de que o encontro acabou por esgotamento do tempo. Essa informação é significativo indício do movimento de aprendizagem realizado. Cabe também esclarecer que o tempo definido para o encontro é delimitado previamente, pois seguindo o modelo dramático construído na Antiguidade e no Renascimento, Pichon-Rivière concebe o grupo operativo como um grupo no qual são fundamentais as constantes de espaço e tempo. Assim, para essa autor, o grupo operativo é:

(...) um conjunto restrito de pessoas, ligadas por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna, se propõe, de forma implícita ou explícita, uma tarefa que constitui sua finalidade, e interage através de complexos mecanismos de atribuição e assunção de papéis. (PICHON- RIVIÈRE, citado por Quiroga, 1987, p. 104)

Para quem não está familiarizado com os conceitos “pichonianos”, ou com a psicologia social, compreender de como ocorreu a aprendizagem realizada pelo grupo de estudo, objeto dessa análise do grupo, é preciso esclarecer o que é *tarefa* e *pré-tarefa*. São dois conceitos importantes no processo de formação dos vínculos que propiciam a constituição da identidade individual mediante o sentimento de pertença dos integrantes ao grupo. Isso se dá pela transformação do sentimento de filiação, característico da identidade grupal e não individual que ocorre durante a realização da *tarefa*. Diferentemente da filiação irreflexiva, a pertença desenvolve-se a partir da adesão individual e consciente de cada integrante à criação do projeto comum do grupo.

O conceito de *tarefa* mencionado acima na definição de grupo operativo é o analisador⁶⁴ que por excelência permite não só, identificar a aprendizagem quando deixa evidente estratégias estabelecidas de comum acordo para que o grupo atinja seu objetivo, mas também identificar conteúdos emergentes que dizem respeito a vínculos tácitos

⁶⁴ Chama-se de analisador um dispositivo histórico natural ou construído cuja função é provocar a análise e mobilizar todos os atores como analistas. (Ardoino e Lourau, 2003, p. 12). São dispositivos experimentais intermediários entre o pesquisador e a realidade. Eles “decompõem a realidade nos seus elementos; a decomposição, é exatamente a definição da análise, é um fato humano, um trabalho do pensamento” (LAPASSADE, 1971, p.5).

próprios da sociabilidade sincrética que fortalecem a homogeneização e a não-individação. Por isso, a tarefa tem sempre dois aspectos: um manifesto, que é o explicitado e outro implícito, ou latente. Este último, todavia torna-se manifesto na medida em que a realização da tarefa explícita exige mobilizar recursos para a superação de obstáculos, o que se dá a partir da conscientização dos conteúdos latentes mobilizados pela tarefa. Por isso, sua realização implica a reflexão das contradições e as relações estabelecidas em função do objetivo do grupo. Tal reflexão é a base do reconhecimento e da elaboração das ansiedades emergentes em relação à tarefa, à interação e aos vínculos no contexto institucional e comunitário desse grupo, como escreve Quiroga (1987, p. 161). Essas ansiedades emergentes podem levar a cisões, dicotomias e resistências à *tarefa* dando lugar a momentos designados como *pré-tarefa*, que dizem respeito à elaboração dos medos desconhecidos, porém presentes de modo implícito e não manifestos; tornam-se empecilhos que desviam o grupo da realização da *tarefa*. Para Pichon-Rivière, a *pré-tarefa* é, pois, a oportunidade para que, através do desvio, se produza o reconhecimento consciente dos valores, normas da sociabilidade sincrética ou elementos do mundo interno do grupo. para Pichon-Rivière. A *pré-tarefa* é a contraface da tarefa, assim como a sociabilidade sincrética é a contraface da sociabilidade por interação. Essa passagem do irrefletido e inconsciente para a reflexividade e a consciência constitui a aprendizagem humana, que é social, por isso faz sentido considerá-la como adaptação ativa à realidade e como condição de emergência do sujeito, do autor; quando isso não ocorre a ação humana torna-se uma adaptação passiva à realidade e a quem age dá-se o nome de agente ou ator. Nessa condição, não há autorização, apenas obediência a um imperativo externalizado.

No nosso caso, o objetivo do grupo era constituir um grupo de estudos: para isso, foi planejada a tarefa de discutir o texto “Poder e Desvelo” e depois, ao analisar o resultado da discussão, direcionar o grupo para a tarefa seguinte.

Além da *tarefa* e da *pré-tarefa*, como analisadores importantes do processo grupal, Enrique Pichon-Rivière criou um esquema conceitual referencial operativo (ECRO), constituído por uma série de vetores que têm a finalidade de identificar ao coordenador e/ou observador a passagem do irrefletido do plano sincrético para o consciente do plano interativo, ao indicar aspectos implícitos à tarefa e os explícitos. Os vetores que compõem o ECRO podem ser observados através dos gestos e falas dos integrantes do grupo e do

compromisso assumido ao realizar a tarefa. As ações observáveis através de sinais explícitos como a filiação/pertença dos integrantes ao grupo, a comunicação e a cooperação indicam elementos implícitos como a pertinência à tarefa, a aprendizagem e o fator tele (ou clima do grupo). Esse último se refere à disposição entre integrantes. O termo *tele*, foi tomado de empréstimo de Moreno. A *tele*⁶⁵ define o clima do grupo, ou a transferência, positiva ou negativa, entre seus membros.

O ECRO se representa usualmente como um cone invertido (Fig.1) o qual é perpassado pela espiral da aprendizagem.

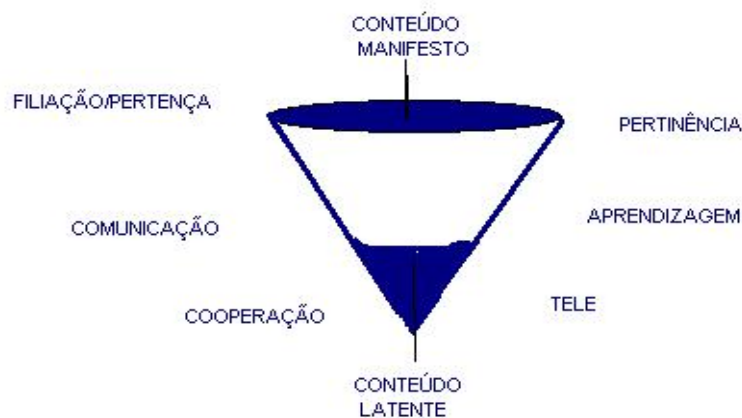


Fig. 1

Além desses fatores, o coordenador fica atento para identificar a atitude diante da mudança, ou identificar a adaptação ativa à realidade - foco primeiro da análise - para o qual convergem todos os vetores. O movimento em direção à mudança se evidencia positivamente pela capacidade de planejamento e de formulação e instauração de um projeto; isso ocorre quando a afiliação ao grupo se transforma em pertença, observável nas ações pertinentes ao objetivo do grupo; e a interação entre os integrantes permite a criação de novos modos de agir que resultam na elaboração de estratégia, tática, técnica e logística (.Pichon-Rivière, 1998a, p.170-171).

⁶⁵ ver nota 20, capítulo 1

Nesse contexto de interação constitui-se uma trama vincular que é, a um só tempo, social e individual. Social, na medida em que diz respeito a uma trama de relações sociais; e individual, à medida que é interiorizada na forma de vínculos internos. Dessa forma, ao mundo externo, corresponde um mundo interno, de tal modo que os agentes – tanto atores (passivos) como sujeitos e autores (ativos) – são grupos⁶⁶.

Cabe ainda lembrar que o vínculo é definido por Pichon-Rivière como uma estrutura bicorporal e tripessoal, dela participam o “eu”, “o outro” e o “meu mundo interno”, que aparece como terceiro elemento incorpóreo e ao qual eu posso ter acesso através da relação vincular. De tal modo que é a partir dos vínculos que se tem acesso ao mundo interno e, como este é fruto da introjeção de vínculos sociais, a estrutura vincular repete uma história de vínculos determinados em experiências passadas (mundo interno) e, de igual modo, através das relações sociais estabelecem-se outros vínculos; os modelos e concepções de mundo se transformam e criam novas possibilidades de atuação no mundo. A estrutura vincular está relacionada aos processos de atribuição e assunção de papéis, e à comunicação do grupo, segundo Pichon-Rivière (1998 b, p. 31). Cada um dos vínculos que estabelecemos tem um significado particular para cada indivíduo e ao mesmo tempo é comum a duas pessoas, por isso, como escreve Pichon-Rivière (1998 b p. 32), nele está “implicado tudo e complicado tudo”⁶⁷: tanto o consciente quanto o inconsciente.

Todos esses conceitos aqui apresentados estarão mencionados na análise do processo de aprendizagem desse grupo de estudos. Pela premência do tempo, um esboço de análise já se incorporava à crônica e foi escrita a medida em que os encontros se sucediam. Para a apresentação da produção do grupo realizada nessa última fase da pesquisa, foram reunidas as crônicas e, em seguida, agrupadas nos dois blocos já mencionados.

⁶⁶ A idéia de que o indivíduo é um grupo é bastante clara nos relatos autobiográficos e nas interações durante o ateliê Biográfico de Projeto.

⁶⁷ Daí o caráter dialético do pensamento de Pichon-Rivière e sua contribuição para a psicologia social e para a aproximação entre a psicanálise e para a análise e intervenção nas instituições. O conceito de vínculo se distingue do conceito de relação de objeto estabelecido por Freud, no primeiro caso, trata-se de um acontecimento observado de um ponto de vista externo: fulano de tal estabelece vínculos com outro ou com outros de maneira particular. Já a relação de objeto diz respeito a uma visão interna, do sujeito sobre o objeto. É por meio do vínculo que podemos chegar a conhecer a relação de objeto.

4.2 Os movimentos de aprendizagem desse grupo durante as discussões do texto de Georges Noblit

A escolha do texto feita por Tônia, e aceita pelos demais integrantes, foi muito pertinente porque permitiu ao grupo mobilizar diretamente suas experiências na compreensão dos conceitos de poder e de desvelo, conceitos esses trabalhados no estudo etnográfico de Georges Noblit e, bastante apropriados à problemática central dessa pesquisa: a autoridade e autorização. A leitura de uma experiência diferente da deles, como se apresenta a de Pam⁶⁸, provocou a possibilidade de questionar os esquemas referenciais⁶⁹ que cada um utilizou através de movimentos de identificação e diferenciação vividos durante a realização da tarefa a que se propuseram: compreender o texto e relacioná-lo com suas vivências. Nesse esforço para o entendimento do texto explicitaram posicionamentos e reformularam várias de suas posições, até chegarem a um consenso sobre alguns pontos. Esse consenso, novo referencial comum a todos os do grupo, os levou à reformulação do referencial de cada um e à transformação do grupo. Ao final desse bloco, reafirmaram um contrato para continuar o grupo, com outra estratégia: escrever, a partir das discussões, sobre os determinantes da relação-professor aluno, apontada por eles como o núcleo dos desafios da profissão docente.

Nos dois encontros foi possível perceber que o movimento de aprendizagem a partir da reflexão sobre a experiência se dá em movimento espiral de avanços e recuos, da resistência à descoberta, da manutenção de posições estereotipadas⁷⁰ ao encontro de novas

⁶⁸ Pam Knight, pseudônimo da professora que interagiu com Georges Noblit em sua pesquisa, representa para esse autor um exemplo de uma concepção de poder e de autoridade moral identificada com o desvelo, conforme mencionamos em nota anterior. As atitudes de Pam surpreendem Noblit. Ele buscava uma classe para acompanhar em sua pesquisa etnográfica, foi à escola de Pam e ela escolheu ser observada. Ela sempre se mostrava, nas várias situações da escola, muito presente. Era muito respeitada. Na classe de Pam era a autoridade, determinava as tarefas dos alunos, o que cada um fazia. Ela fez o mesmo com Noblit, já que estava na classe, logo ganhou uma função, assim como os outros alunos. Essas experiências fizeram com que, ao escrever, o artigo que lemos ele se refira a si mesmo como um aluno de Pam. A partir dessa perspectiva de aluno ele observa Pam.

⁶⁹ “O esquema de referência de um autor não só se estrutura como uma organização conceitual, mas se sustenta em alicerce motivacional, de experiências vividas. É através delas que o investigador construirá seu mundo interno, habitado por pessoas, lugares e vínculos que articulando-se com um tempo próprio, em um processo criador, configura a estratégia da descoberta” (PICHON-RIVIÉRE, 1998a, p. 1).

⁷⁰ Vale enfatizar que o pano de fundo do texto escolhido referia-se a uma abordagem do tema da autoridade moral, como um elemento da formação da ética feminina e lembrar que o mesmo grupo havia afirmado que os homens, em relação à indisciplina dos alunos, lidavam melhor do que as mulheres, pois eram mais capazes de enfrentar a resistência deles, sem se sentirem atacados pela indisciplina. Esse tema veio à tona a partir do

possibilidades. No primeiro encontro, a ênfase recaiu sobre o sentimento de impotência diante da impossibilidade de ser um professor com autoridade, e finalizou com a descoberta de que a impossibilidade do exercício da autoridade não é total. No segundo encontro, os integrantes buscaram sinais de que são portadores de capacidades e competências que lhes conferem autoridade.

1ª reunião: 27 de julho de 2007 – Sorveteria

Integrantes presentes: Tônia, Marcelo, Paulo e Flora.

Nesse primeiro encontro sinalizamos sete movimentos de idas e vindas, no percurso de aproximação do grupo em relação a sua tarefa: discutir o texto proposto com a finalidade de manter um espaço para a refletir sobre as implicações das dificuldades da vida no exercício profissional e, a partir dessa experiência de vida, estudar juntos o que seria o fazer pedagógico hoje.

A discussão tem início com uma dificuldade do grupo em interagir com o texto. A princípio demonstra pressa em interpretar e encontrar um modo de aplicá-lo imediatamente na sala de aula. O primeiro movimento do grupo é encontrar semelhanças entre o que fazem e o que está relatado no texto, e afirmar a possibilidade de aplicar ou copiar o que Pam faz.

Gostei, mas não sei como aplicar. Identifiquei-me, ela cativa os alunos e por isso tem o respeito deles...

A gente pode tentar copiar.

Conquistar para não ter que exercer a autoridade

Vou fazer minha parte. Fazer brincadeira⁷¹ e negociar com o aluno.

Enquanto um integrante fala, outros se dispersam, um olha fixamente e diz

Ela quer conquistar para não dar bronca⁷².

relato de experiência de cada um deles no segundo encontro do Ateliê Biográfico de Projeto, e foi aprofundado na discussão do texto de François Dubet, no terceiro encontro. A tarefa implícita do grupo foi a explicitação de que a concepção de autoridade que tem está assentada com base no estereótipo de uma autoridade masculina.

⁷¹ A idéia de aula *show*, da piada e da brincadeira já estava presente no discurso desse professor durante o Ateliê Biográfico de Projeto, a princípio, considerou-a semelhante à do texto do Noblit, revelando um primeiro movimento de compreensão do texto, uma que busca a identificação. Todavia, isso, gerou uma distorção do sentido do trabalho de Pam Knight.

⁷² Esse professor adota a estratégia da mentira para chamar a atenção da classe, segundo nos relatou durante os encontros do ateliê e que acredita ser esse o fundamento da estratégia de Pam.

Percebo que há uma certa confusão, uma vez que os integrantes identificam-se com o texto no sentido de gostar do que lêem, porém não sabem como fazer igual, nem justificar por que não fazem; querem mostrar que podem aplicar o modelo de Pam à atividade que realizam. Dirijo-me, então, ao grupo e pergunto se a impressão que tenho é procedente. Todos acham que sim. Eles têm dificuldade em compreender, em se situar e se colocar em relação ao conceito de autoridade moral. Entram em *pré-tarefa* para elaborar a dificuldade que encontram e que se manifesta na ansiedade em identificarem-se, rapidamente, com o que Pam faz. Precisam superar o obstáculo que os impede de avançar no processo de realização da tarefa proposta. Os mecanismos da *pré-tarefa* são qualificados por Pichon-Rivière “como mecanismos de segurança para pôr o sujeito a salvo do sofrimento, da ambivalência e da culpa, ao mesmo tempo em que o impedem de assumir sua identidade individual, o eximem do compromisso com um projeto” (Pichon-Rivière, 1998a, p. 145). Assim, ao mesmo tempo em que se distanciam da tarefa, podem vir a ultrapassar os obstáculos provocados pelos medos à mudança. No desenvolvimento do trabalho desse grupo, o movimento de elaboração efetivou-se quando uma integrante procurou identificar o contexto do texto: a pesquisa etnográfica, a problemática afro-americana.

*Fiquei surpresa com essa pesquisa na sala de aula. Fui ver o que era etnografia na sala de aula. Foi curioso entrar em contato com a história dos Estados Unidos e com as dos professores afro-americanos. Ainda mais com a recente dessegregação*⁷³.

Inicia-se o segundo movimento do grupo em relação à apropriação do texto quando ressaltam outros elementos do contexto de sua produção; buscam, desse modo, singularizar e reconhecer Pam como um modelo diferente da realidade em que vivem. A ansiedade do grupo torna-se menor. Talvez essa fala anterior tivesse esclarecido elementos estranhos e que gerassem alguma ansiedade nos outros integrantes. Eu os convido, entretanto, a voltar para o texto e o contexto do grupo; no momento pareceu-me que poderiam ignorar o texto e concentrar a atenção no contexto, desviando-se do tema proposto. O grupo não apresentou

⁷³ A integrante refere-se ao movimento de dessegregação ligado, especialmente, à história da educação dos Estados Unidos, marcada por uma vitória judicial contra decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos da América que, em 1896, aprovara a segregação racial nas escolas, desde que as instalações das escolas para os negros fossem equipadas igualmente às dos brancos. Em 1954, o Fundo de Defesa Jurídica e de Educação (LDF) da Associação Nacional para o Progresso das Pessoas de Raça Negra (NAACP) processou a Secretaria da Educação do Estado do Kansas por inconstitucionalidade pela segregação das escolas. O caso foi à Suprema Corte dos Estados Unidos que julgou procedente o pedido, e decretou a dessegregação, anulando a decisão de 1896. Essa decisão ficou conhecida como Decisão Brown, e a partir daí várias outras decisões de dessegregação ou de gênero ocorreram.

resistências à minha proposta e eu percebo que, de fato, a explicação foi importante para o prosseguimento do grupo na realização da tarefa e, que não se tratava de um movimento de resistência, mas sim de uma explicação que situou o grupo em relação ao texto e, por isso, permitiu a superação da ansiedade diante um contexto, a princípio, desconhecido.

No terceiro movimento aproximam-se da compreensão do texto a partir da experiência efetivamente realizada. Um integrante faz o primeiro paralelo entre as atitudes de Pam e o trabalho efetivamente realizado por ele em sala de aula:

O texto valoriza os rituais que ela procura fazer. A chamada, por exemplo, eu faço. Apagar a lousa. Pode ser um ritual? Acho que a gente faz sem pensar que é um ritual.

Essa fala revela o reconhecimento de uma cisão entre fazer e pensar no que faz, e para um movimento de integração;- ao passar da aceitação do irrefletido para a reflexão que instala o distanciamento crítico com a interrogação *pode ser um ritual?* -, está se encaminhando para a diferenciação da visão que tinha da sua própria prática, tateando da pergunta à perplexidade, atingindo uma outra compreensão do trabalho que realiza:

Foi uma novidade ter encontrado essa interpretação do poder [do professor] como autoridade moral.

Em um quarto movimento da discussão, intervenho para que a palavra circule entre todos; os outros estão muito quietos e eu peço para que expressarem suas opiniões.

A forma de organização da sala é implícita, a professora protege os alunos.

Todos os professores sabem o que estão fazendo.

A professora faz a chamada, parecia que não ia conseguir dar aula, e de repente a aula surge (menciona uma aula a que assistiu).

A gente entra, a molecada está falando. Não é mecânico, há um planejamento. Tudo o que se faz, depois de algum tempo está planejado.

Não questionam. O grupo afirma e repete suas certezas. As falas não se complementam; apenas reiteram a mesma idéia. A certeza do que o professor faz e sabe é novamente reafirmada e, em seguida, questionada por um integrante, ao desfazer o consenso:

Fiquei pensando se a nossa aula é centrada no professor ou no material⁷⁴, porque é claro que não é centrada no aluno.

Quando leio esse texto, nunca me lembro do Colégio Y.

Eu não concordo, porque não é assim.

Essa professora (Pam) estabelece sua autonomia em relação às mães.

Em um quinto movimentos da discussão, seguem-se falas que procuram dar conta das experiências que tiveram. Revisitam lembranças em busca de justificativas para as afirmações que acabaram de fazer no movimento anterior:

(No Colégio Y) às vezes dá, às vezes não dá... uma vez eu consegui.. nas 5^{as} séries.

Eu nem sempre consigo. Nas 5^a eu faço teatrinho... mas na 7^a eu faço questão de seguir a apostila.

Uma vez os alunos vieram dizer que eu estava brincando, aí a M. (orientadora) disse: vamos resolver isso, aqui e agora, eles não vão dizer isso na casa deles. Ela me pôs com os alunos para eu explicar o meu modo de trabalhar.... A M. tem o desvelo com os professores. Eu já a vi conversando com os pais. Ela é um porto seguro. A única pessoa em quem alguns alunos confiam.

Ela tem uma direção e adora o que faz.

Segue-se um sexto movimento quando o exemplo da orientadora M. é corroborado por todos que a conhecem e identificam-na com Pam. Eles sorriem; instala-se uma espécie de alegria, uma tranquilidade, quando verificam um caso concreto vivido por alguém conhecido e com semelhanças com o modelo de professora apresentado no texto.

Entretanto, eles questionam que seja possível a todos os professores o exercício da autoridade moral:

Mas não são todos; é uma exceção. É complicado (volta a sensação de ameaça).

Alguém sintetiza: É possível, com pequenas posturas, sentir-se responsável pela classe naquele momento da aula (novamente, um alívio).

⁷⁴ Como esses professores trabalham com material apostilado, e já pronto, muitas vezes queixam-se de que, por esse motivo, não têm autonomia e nem liberdade de trabalho.

O grupo dá um significado próprio ao que é ter autoridade moral, o qual não se reduz a um modelo. A partir daí, começam a tentar aprofundar e detalhar o modo como eles expressam a responsabilidade que têm na hora da aula. Esse é o sétimo movimento da discussão:

A idéia de cuidado e desvelo é uma coisa nova, para mim.

Bateu pra mim, considero-me muito afetiva, não mando ninguém calar a boca e queria que eu fosse como um árbitro. Às vezes me acham boazinha. Eu não gosto. Eu não sou boazinha, tontinha. Eu não sou de grandes embates.

Na 7ª... esse desvelo aparece, lá eu sou autoridade moral. E eles são terríveis.

No tempo combinado, encerro a reunião. Retomo e sintetizo os movimentos realizados para o entendimento do conceito de autoridade moral. O grupo começou referindo-se a um papel de professor, que lhes é interessante e de que gostam, mas distante de suas possibilidades reais; e, aos poucos, foram compreendendo o conceito de autoridade moral, passando por visões equivocadas que foram esclarecidas, pelo reconhecimento das diferenças entre eles, e Pam. A princípio consideraram-se impedidos de exercer esse tipo de autoridade; por último identificam o modelo de Pam com o trabalho de M. que é uma orientadora conhecida. Finalizam o encontro aceitando o conceito de autoridade moral como conceito que explica o que vem a ser a relação professor-aluno em torno da atividade de ensino; e explica também o modo como ela se constitui no núcleo da ação profissional dos professores, na medida que cabe a eles um papel diferenciado nessa relação e que é o papel da autoridade.

Há que ressaltar que os equívocos do início da reunião, como os demais, não são, propriamente, erros, são parte de um trabalho para superar obstáculos na compreensão do texto. Quando conseguiram ultrapassar as barreiras de entendimento, o grupo cooperava com a tarefa, as frases; complementaram-se; em outros momentos, eles afirmavam e reafirmavam a mesma coisa e se afastavam da compreensão do texto.

Verifica-se um alívio da tensão na medida em que puderam sair da posição de isolamento, ao cooperarem, e assim compuseram um entendimento próprio do que seja a autoridade que podem vir a ter. Isso ocorreu quando foram explicitando as dificuldades que tinham, através dos questionamentos e também da exposição de um colega que relatou seu momento de dificuldade no exercício da autoridade. Nesse percurso, o grupo pôde,

começar a aprofundar o entendimento do que seja a autoridade que podem ter. O clima, no desfecho, foi de alegria, surpresa e alívio. É possível indicar que houve um movimento de aprendizagem realizado pelo grupo.

2ª reunião do grupo – 10 de agosto de 2007 – sorveteria

Integrantes presentes: Flora, Paulo, Mauricio e Tônia.

No segundo encontro, o grupo continuou a aprofundar o entendimento acerca da autoridade que efetivamente podem ter e que vem se configurando como o tema dos dois blocos de encontros. Ao aprofundarem o sentido de autoridade revelaram duas concepções em conflito: “ser boazinha” ou “ser árbitro”. Em alguns momentos de tensão, a instituição apareceu, como bloqueio ao exercício da autoridade moral. Um dos integrantes assumiu o papel de líder de mudança ao afirmar ser possível a autoridade docente e o fez contestando a posição que já havia circulado no grupo anterior: a de que, na escola em que lecionam, o exercício da autoridade é mais fácil para os homens. Nesse processo de questionamento e de enfretamento de duas posições antagônicas, trouxeram à tona, outros preconceitos relativos à autoridade docente.

Flora contou seus momentos de liderança: *a 'boazinha' aqui foi mais corajosa e pronta para enfrentar uma briga de alunos do que um professor “grandão”. O biótipo não fez com que ele se impusesse*

Entre os preconceitos ela faz referência a sua própria idade⁷⁵: *pensava que com o passar do tempo, seria mais difícil controlar as classes. Mas o que se revela é o contrário.*

Alguém interrompe, contrapondo à idéia que se apresenta, *a marcação tem que ser cerrada*, mas a contraposição não teve repercussão de mudar a direção da discussão, Flora continua relatando sobre uma classe difícil: *depois de uma aula em que falei da abdicação, do segundo casamento de D. Pedro I e do casamento de D. Pedro II... , ao término a classe disse que queria que eu continuasse a contar história e não queria a outra professora. A outra professora é bonita, jovem e sarada.*

Ainda se manifesta. *O respeito e a exigência não precisam advir do “cala a boca”.*

⁷⁵ Essa professora tem 55 anos.

Porém, o limite de sua autorização é a instituição, agora caracterizada como uma instância superior, a instância que autoriza⁷⁶. Em última instância há uma autoridade superior à autoridade moral e ao desvelo:

Vou continuar assim a menos que venha uma orientação lá de cima..

O grupo passa a questionar os estereótipos em relação à autoridade, a fazer a relação da postura do professor com uma concepção de mundo e com o estudo, com o conhecimento da disciplina, como demonstram as seguintes falas:

tachar alguém de boazinha ou de autoridade, vem de uma concepção de mundo.

um aluno disse para a orientadora, no Ibope⁷⁷, que eu era educada.

conforme a classe amadurece há o respeito pelo conteúdo. O domínio do conteúdo. Eu digo aos alunos que eu estudo. Muitos alunos ficam surpresos... você estuda, professora?

no “Ibope” eles gostam quando o professor não lê a apostila.

Seguindo a trajetória em espiral do processo de aprendizagem, os professores retornam a generalizações e voltam a reafirmar a diferença entre os homens e as mulheres e a determinação de cada um nas atitudes de desvelo dos professores:

o desvelo de homens e mulheres é diferente, por isso, não há professores homens no primário.

o desvelo masculino é mais racional... vejo em casa, eu e meu marido. Eu pergunto para as minhas filhas: o que vocês estão sentindo sobre isso, ele pergunta o que elas acham sobre isso⁷⁸.

O grupo formula a questão de modo a ultrapassar a dicotomia feminino/ masculino como duas formas do afetivo e do racional:

é a forma de se relacionar com os alunos que conta”, “não se trata de uma forma feminina ou de uma forma masculina.

⁷⁶ Os professores passam pelo mesmo estranhamento de Noblit ao se deparar com uma outra concepção de autoridade. A autoridade superior é abstrata e racional, enquanto a outra é contextualizada.

⁷⁷ Ibope é a denominação dada a uma avaliação de professores obtida através de conversas entre um grupo de alunos e orientadores.

⁷⁸ Esse exemplo mostra mais uma vez a distinção entre essas duas formas de estar no mundo e de constituição de atitudes éticas. Na feminina prepondera o sentimento e na masculina, o racional.

Procuram aprofundar melhor o entendimento sobre a maneira de se relacionar. A distinção entre o masculino e o feminino prossegue e sempre qualifica mais o masculino do que o feminino, ou o feminino pelo atributo da força, como nas seguintes falas:

É o vínculo que é diferente, com homem e mulher. Eu acho que com as mulheres os alunos não têm a mesma liberdade⁷⁹.

Em algumas unidades da escola há mulheres muito fortes, e nesses lugares elas predominam.

Tem muita mulher no primário, por que será? Não será pela diferença?.

O colégio H não contrata mulher para o cursinho. É sabido que eles nunca contratam mulher.

No Colégio Y, há mulheres poderosas.. Citam três, são educadas e que sabem muito.

Após essa reiteração da dicotomia, indicam outra possibilidade de colocar a questão por meio de um elemento comum entre homens e mulheres e, dessa forma, saem do impasse de ter que decidir se é o homem ou se é a mulher que se presta mais à educação:

Em todos os casos, vocês citaram que eles gerem muito bem o conteúdo.

O professor, sem conteúdo, não segura.

Um professor relembra⁸⁰ sua experiência com alunos que reclamavam de suas brincadeiras. *É mesmo, é preciso revelar o conteúdo.*

É porque se você não der aula, vai sobrar...

Além do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mencionam outro atributo da autoridade: a firmeza e a segurança em definir claramente as regras e o cuidado de lembrá-las aos alunos.

Nota-se que, nesse encontro, ultrapassar a idéia de que a autoridade coincide com a obediência sem confronto (investimento na afetividade, para não ter que dar bronca), como se a capacidade de ter controle sobre o grupo fosse fruto de uma cumplicidade conseguida mediante mimos ou por meio de uma liderança natural. Ao contrário, o grupo enfatizou que a função do professor não é brincar nem agradar os alunos e que quando o cuidado é

⁷⁹ Aqui efetivamente há uma valorização da condição do homem. Há uma tensão e alguém se lembra que até Pam Knight demorou a perceber que era uma boa professora. Sobre essas duas visões de autoridade e de ética ler ZOBOLI, Elma Lourdes A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações in Revista da Escola de Enfermagem USP, 2004

⁸⁰ Experiência relatada no primeiro encontro.

identificado com “ser boazinha”, ele é, de fato, desvalorizado e não é um indício de autoridade.

Com efeito, ao final do encontro definiram para o professor um papel próprio, digno; retificaram a imagem que tinham de sua condição de trabalho, a de que o professor deve brincar com o aluno, revelando uma representação da profissão com base no vínculo que cada um dos professores fazia com o papel de autoridade e, sobretudo, com a necessidade de aprovação. Era uma representação parcial da profissão.

Emerge uma outra representação do profissional professor: *a profissão exige que você esteja inteiro na coisa. O aluno sente isso.*

Enfatizam o prazer e o afeto, mas incluem também o equilíbrio e a possibilidade de compartilhar problemas: *Exige carisma, capacidade de superação, domínio de conteúdo e habilidade nas relações interpessoais. É um somatório de elementos.*

Recordamos professores marcantes. Nenhum deles era mal-humorado. O humor e o equilíbrio são importantes.

Quando há um problema, partilhar com (os alunos) é importante. Quando minha filha faleceu, os alunos foram muito importantes para mim e eu disse isso a eles. Isso passou a ser mais um ponto importante no nosso relacionamento.

É preciso gostar da profissão. Se não gostar, não consegue.

Por isso nos cansa tanto. Por que não é possível descansar.

Dá prazer, mas suga.

Faz bem sentir-se querido pelas crianças, mesmo com outra idade.

Citam um colega mais velho, sexagenário, que diz temer o quando nossa geração não der mais aula, porque outros não têm compromisso. (...) *Ele tem uma relação invejável com os alunos.*

Ao admitirem o papel que lhes é próprio passam a considerar de outro modo a instituição na qual trabalham:

Essa escola em que estamos valoriza o professor mais velho. Muitos são do tempo da fundação⁸¹.

O mais velho é melhor mesmo.

Não me imagino fazendo outra coisa. Não queria estar em outro lugar.

⁸¹ A escola tem 40 anos.

Criamos um ambiente favorável.

Aprofundam também o entendimento sobre o que não é um ambiente favorável.

A reclamação é ruim. Cria um clima horrível. Eu saio da sala dos professores quando começa...

Não é possível rotular muito a classe.

O repertório de lembranças que associam à discussão não é o mesmo que foi mobilizado pelo Ateliê Biográfico de Projeto: Flora pergunta por que estão surgindo tantas e tantas memórias. *No Ateliê Biográfico de Projeto, eram memórias muito antigas. Agora são memórias⁸² mais recentes, são memórias dessa escola que sofre uma desvalorização.*

As narrativas produzidas nos diálogos não são as mesmas, do início da discussão. O arranjo do repertório armazenado na memória não é mais o mesmo e o vínculo que estabelecem com as representações da profissão também não é mais o mesmo. Será observado no decorrer dos outros encontros que isso não quer dizer que os vínculos passados e as representações passadas estão ultrapassados para sempre; quer apenas significar que aquela representação não é mais a única e dominante. Emergem outras possibilidades de arranjo das memórias, da interpretação dos fatos e da formulação de propostas e projetos de ação. As novas configurações coexistem, e muitas vezes entram em embate com as antigas, em cada um dos integrantes, e também no discurso produzido pelo grupo.

De fato, encerro a discussão, dizendo-lhes que avançaram em relação ao encontro anterior no sentido de incluírem suas experiências na compreensão da autoridade moral e das atitudes de Pam e de detalhar o que é a responsabilidade que têm com a classe.

Nesse encontro, através do percurso relatado, começaram a incluir outras categorias, além do feminino e masculino: afeto e razão, saber o conteúdo, ser educado, não ter oscilações de humor, ter compromisso. Desse modo, aos poucos, recriam vínculos por meio da comunicação e de novas possibilidades enunciadas, introjetam um novo o objeto em substituição ao velho que se identificava com o primado masculino, com a autoridade definida pela hierarquia, com a autoridade baseada na aprovação dos alunos e que não

⁸²As relações dos professores com a escola em que trabalham não apareceram no Ateliê Biográfico de Projeto, a não ser como indicativo de dificuldade e empecilho para a realização de projetos. As lembranças mobilizadas para configurar o perfil profissional de cada um dos professores era retomada de um tempo anterior, no passado, quando eram alunos e, em alguns casos, de empregos mais anteriores ainda.

carece de confronto. Enfim, deixam de lado todos os elementos de uma visão que torna impossível a um humano comum o exercício da autoridade, como é próprio do estereótipo. Essa recriação permite que eles construam outra concepção de autoridade. Para Pichon-Rivière, esse é também o movimento da aprendizagem da realidade, ou adaptação ativa à realidade.

(...) “obtida através de sucessivas emissões e recepções de mensagens, com uma progressiva adequação dos esquemas referenciais do receptor e do emissor, o que culmina em uma percepção de si e dos outros não distorcida pelo modelo arcaico e repetitivo do estereótipo. Obtida essa percepção (insight), com a conseguinte atenuação das ansiedades básicas, o sujeito modifica sua atitude ante a mudança, tornando-a menos resistente. Nesse processo de maturação, emergirá o projeto. (PICHON-RIVIÈRE, 1998; p. 148)

À *tarefa explícita* de fazer a leitura do texto correspondeu a *tarefa implícita* de superar os obstáculos que os impediam de admitir a possibilidade da própria autoridade. Podemos dizer que, nesse processo, ultrapassaram um obstáculo epistemofílico⁸³, porque dizia respeito à inibição para assumir uma posição diferente, ainda que fosse mais condizente com a atuação nos grupos. De igual modo ultrapassaram um obstáculo epistemológico representado pelos conceitos estereotipados com os quais o consenso do grupo e da escola em que trabalham trata a questão da autoridade docente. (O “íbope”, a importância de agradar o aluno, a autoridade masculina).

A contradição entre a autoridade do professor e a autoridade da instituição vai se diluindo. Ela aparece, no início e, ao final, a instituição é apresentada como um lugar de trabalho de professores mais velhos, contrariando o estereótipo de que os professores jovens, sarados, que brincam e do sexo masculino são os que mais cativam os alunos e que são por eles mais considerados.

Reconhecem a posição contraditória da escola, o que lhes permite esclarecerem-se sobre a realidade em que vivem e formularem estratégias. A Escola Y, ao mesmo tempo em que valoriza o professor mais velho, desconsidera a autoridade que os professores

⁸³ Diz respeito à forte carga emocional e afetiva que pode ser obstáculo ao conhecimento. Ver páginas 35, 37 e 40 do capítulo 1.

gostariam de ver valorizada. A escola aparece, desse modo, no começo e no final do encontro. Vemos isso na primeira fala, quando a professora se diz considerada “*boazinha*”, *tontinha* ; e na última, quando, uma integrante lembra-se novamente de como M. é vista na escola:

A M. não era muito reconhecida sempre. Era pouco burocrática e sempre levava umas broncas por causa disso. Por causa disso eu gostaria de contar a ela como ela foi importante para que todos compreendessem que a autoridade moral descrita no texto é possível, mas requer um trabalho interno. Está bem longe de ser a aplicação de técnicas. Tive vontade de escrever-lhe uma carta.

Conseguem identificar o tipo de experiência valorizada na instituição em que trabalham. Aos olhos desses professores, não se trata, efetivamente, da experiência criativa.

Mais uma vez a compreensão que enunciam se faz através do aprofundamento das diferentes opiniões, muitas vezes contraditórias. As contradições foram apontadas sempre, ainda que com bastante educação. A comunicação foi fluída e permitiu ao grupo avançar em muitas direções, aprofundando, sem perder o fio condutor do processo. Todas as falas são pertinentes também.

Houve, efetivamente, outra articulação do modo como vêem a questão da relação com os pares, com a instituição e com a própria autoridade: houve uma aprendizagem que se manifestou quando se propuseram a refazer e reformular o projeto do grupo de estudos. Os professores formularam o desejo de continuar o grupo, ainda que não tivessem nenhum outro texto em vista. Sugeri que elaborassem um texto, que poderia ser em parte, oral. As crônicas poderiam ser utilizadas, com esse objetivo, para que o grupo lhes desse um destino e que as modificassem; ou talvez que pudessem partir da carta de Tônia à M.

Ausentei propositadamente do grupo para que eles discutissem com liberdade a escolha do tema. Quando voltei, eles comunicaram que decidiram que o tema seria: “Elementos determinantes na relação aluno-professor, a partir de reflexões sobre a experiência” porque consideraram que as questões de gênero não eram determinantes para o estabelecimento dessa relação, ao contrário do que sugeria Noblit, mesmo porque além das questões de gênero outros elementos determinantes.

Em síntese:

O grupo vivenciou, desse modo, uma pesquisa-ação do processo grupal, tal como proposto por Pichon-Rivière (1998a, p. 126). Nela, a tarefa implícita a ser realizada a cada encontro era esclarecer as operações que ocorriam no âmbito do grupo e que possibilitava realizar a tarefa explícita: discutir o texto de Georges Noblit à luz das experiências vividas pelos integrantes do grupo. Nessas circunstâncias, minha intervenção foi no sentido de sinalizar não só a qualidade da comunicação que estabeleciam entre si, os ruídos que produziam, bem como a produção grupal resultante. Assim, para mim, como coordenadora, os indícios da aprendizagem deles foram: a produção, a auto-regulação que conquistam pouco a pouco e a comunicação no grupo a partir da qual construíram um referencial comum. Esse processo de aprendizagem tal como a escrita da autobiografia, configura-se por meio de atos *transdutivos*⁸⁴, isto é, que operam por associações entre experiências vividas em tempos diferentes e as quais compõem partes de um esquema referencial a partir do qual cada um reconhece e interpreta de um modo. Somente pelo esclarecimento do referencial de cada um se torna possível criar um referencial comum. É nesse processo que acontece a aprendizagem, porque o referencial de cada um, apresenta-se, por vezes, cristalizado, e vem relacionado com experiências vividas anteriormente, ou com estereótipos, mas não relacionado à realidade presente. Transpor essa cristalização permite a fluidez da comunicação e a composição de um referencial comum, produzido coletivamente pelo grupo, gerador da criação e do planejamento de um projeto. Nesse processo, o protagonismo de cada um dos integrantes é valorizado; graças à crescente integração e interação no grupo, todos podem ser protagonistas uma vez que se sentem incluídos. Dessa maneira libertam-se do medo da incerteza, da dependência e da submissão, produzidos pelas condições de insegurança. Essa espécie de complexo de isolamento do professor ou a sensação de vítima se transformam à medida que as interações passam a fortalecer o grupo e, através dos vínculos, superam-se os obstáculos representados por posições dicotômicas. Nessa experiência, todos podem vivenciar a diferença entre valorizar o cuidado com cada um e com todos, mediante uma perspectiva de interação das diferenças na construção de uma diretriz (fundamento da autoridade moral de Pam e da ética do desvelo) e valorizar uma outra diretriz a partir da lógica da exclusão que privilegia a

⁸⁴ Com relação a esse conceito ver as notas 17 e 18, na mesma página.

obediência que privilegia um único elemento como signo de poder e articulador da ordem e das diretrizes.

É na possibilidade da convergência dessas duas ordens, uma relativa à solidariedade sincrética e a outra relativa à solidariedade interativa, sem que a primeira anule a segunda, que reside a possibilidade de alteração do sistema vincular e, por conseguinte, da aprendizagem. Daí porque as atitudes diante da mudança são para Pichon-Rivière um índice importante para verificar a aprendizagem e interpretar o acontecer grupal, espaço em que se dá o conhecimento e o aprender. Cumpre lembrar que esse psiquiatra e psicanalista argentino formula sua psicologia social a partir do trabalho clínico na área da psiquiatria, concluindo que a enfermidade mental se configura como uma forma estereotipada e distorcida de relação, na qual o processo de comunicação e aprendizagem não prossegue, e a dialética entre o grupo interno e o grupo externo se congela. Nesse sentido, a transformação e a aprendizagem se definem para Pichon-Rivière como indícios da saúde mental e é esse o sentido do termo adaptação ativa à realidade.

4.3. Momentos de aprendizagem do grupo diante da tarefa de escrever sobre o que fazem

Será agrupada aqui Agruparemos aqui a síntese dos demais encontros que foram dedicados à produção do texto desses professores cujo tema escolhido por eles foi: “Elementos determinantes na relação professor-aluno, a partir de reflexões sobre a experiência”. Nesse bloco, o grupo explicita quais são os obstáculos a transpor para se sentirem com autoridade e se posicionarem como sujeitos e autores de suas práticas. O terceiro encontro pode ser considerado como um primeiro contato com os medos provocados pela proposta de transformação da participação oral dos integrantes em algum material escrito. Nesse encontro só estiveram presentes Marcelo e Tônia.

Tônia nos comunicou que não escreveu o bilhete a M. tal como havia prometido. Ficou, então, combinado que não avançaríamos a produção do grupo diante da ausência dos demais colegas e que os dois integrantes presentes escreveriam a M, repassariam o texto ao grupo, para que fosse aprovado. Uma vez aprovada a carta, Marcelo o entregaria a M.

Os dois demoram bastante a realizar essa tarefa. Conversaram sobre a relação professor-aluno, a partir de um desabafo de Marcelo, reclamando da indisciplina, da falta de compromisso de seus alunos. Reclama bastante, e nós o ouvimos. Por fim, Tônia e Marcelo chegaram à conclusão de que são os bons resultados dos alunos que os prendem à profissão:

Hoje fiquei feliz, os bons alunos fazem esquecer o resto. Os alunos foram muito bem nas provas, foram surpresas agradáveis.

E isto é uma armadilha que nos prende à profissão..

A gente se liga pelo afeto e isto é uma armadilha.

A gente se apaixona, empurra com a barriga. Reclama, mas não tem ímpeto de fazer algo, e isto porque existe algo que nos satisfaz.

Nessas falas o afeto aparece claramente como grilhão, tal qual uma armadilha, e os faz prisioneiros da profissão, impedindo-os de abandoná-la. Seria diferente se a imagem fosse de elo, de elemento que dá força e constitui a cadeia de ligações/vínculos presentes nas ações que realizam. Essa metáfora, no contexto em que surge, configura o fator *tele* do grupo, ou a transferência⁸⁵, característica da estrutura vincular que formam com seus alunos. Do mesmo modo percebe-se aqui com clareza que o vínculo é definido por uma relação de falta de autorização e que o afeto não é uma condição para a autoridade do professor; ao contrário: no afeto está a negação da autoridade docente e a impotência do professor. A autoridade volta a basear-se no princípio da hierarquia. Nesse encontro, isso aparece quando os professores reclamam da falta de autoridade de um parceiro hierarquicamente superior: *o coordenador não tem poder e esse é o problema.*

Depois desse desabafo passam à tarefa de escrever para M. Retomam suas qualidades, ressaltam sua autoridade, com características diferentes das de Pam. Ela é querida e não se furta a impor sanções:

⁸⁵ Ao falarmos de transferência nos dois sentidos, do aluno para o professor e do professor para o aluno, estamos falando justamente do processo vincular em que um terceiro elemento do mundo interno está presente nas relações que estabelecemos. Do ponto de vista psicanalítico, que considera a relação de objeto como o centro da análise, trata-se da transferência das inclinações carinhosas ou agressivas antes dirigidas aos pais. (Kupfer, 1990) Aqui consideramos que a um investimento de um sujeito sobre um objeto corresponde também um outro investimento de outro sujeito, sobre o objeto, o que constitui o vínculo. A série de vínculos internalizados constituem o mundo interno, a abordagem das relações vinculares, aqui, não é uma abordagem terapêutica, que pretenda chegar às inclinações que os sujeitos dirigiam a seus pais; entretanto considera que os vínculos têm um papel crucial nas interações e nas possibilidades de aprendizagem., e que se pode chegar a eles pela observação de si, pela reflexão e pelo questionamento das situações.

Ela tira o intervalinho por vários dias, argumenta, é brava⁸⁶, olha sério – olho no olho. E, no entanto, eles dizem que é preciso muito cuidado para escrever a M. para que o bilhete não a exponha. O melhor, segundo eles, seria escrever como se fosse um bilhete particular, com um convite para ler o texto do Noblit, e, em seguida, explicariam o motivo do convite. Depois de escrito o enviariam a M., desde que os demais integrantes concordassem com o seu teor. E eles escreveram:

Ao discutirmos o texto, o que mais chamou a atenção do grupo foi o tipo de poder dessa professora, que com seu imenso carisma, com o qual cativava alunos, pais e demais funcionários da escola, exercia uma autoridade (seria bom colocar autoridade moral?) perante todos, que acabavam por respeitá-la ao mesmo tempo em que eram acolhidos e protegidos por ela.

Durante a discussão, onde todos mencionaram experiências de trabalho, você foi citada como referência em vários momentos. Após alguns exemplos nos referindo a você nos demos conta, em um sobressalto, que você era o modelo perfeito de pessoa que tem atitudes aonde se exerce o desvelo.

Após a discussão, sentimos uma vontade imensa de fazer que você soubesse o quanto o seu estilo é marcante e admirado por todos nós, mesmo por aqueles que não trabalham diretamente com você.

Obrigado por participar da discussão conosco e, principalmente, ser uma referência para todos nós nesse aspecto tão sensível das relações que ocorrem dentro de uma escola.

Beijos de todo o grupo

Na primeira reunião desse bloco, o receio de se expo aparece de modo significativo. Segundo mencionam, estão preocupados em preservar M. e também o grupo. Não aludem explicitamente a existência do grupo e, muito menos explicam a razão de sua discussão.

Desde o início desse encontro até uma boa parte do próximo, o grupo, ao afirmar as impossibilidades de serem reconhecidos e a ambigüidade entre querer “aparecer”/“ser

⁸⁶ Nesse caso, a autoridade de M. não é como a de Pam que cria uma cumplicidade com os alunos e transfere para o diretor o papel de autoridade hierárquica, a qual considera importante para ela mesma possa continuar a exercer o desvelo. M. deve realizar os dois papéis.

reconhecido” e “não querer se expor” e não explicitar os vínculos que formam permaneceu na fase da pré-tarefa.

Entre um encontro e outro, nenhum dos dois integrantes ausentes da reunião anterior respondeu às mensagens do bilhete escrito a M. Os motivos alegados foram: *Esquecimento. Problemas de saúde e dificuldade de escrever e-mail.*

Questionei essas respostas insistindo que deveria haver outro motivo. Pedi que pensassem e disse-lhes que, se não quisessem, não precisavam dizer.. Expliquei meus argumentos, uma vez que, afinal, todos haviam mandado alguns *e-mails* para o grupo. Em seguida, desviei, deliberadamente, a conversa para um outro assunto e esperei que eles se pronunciassem a respeito do que havia argumentado.

Depois de alguns minutos, a os trabalhos do grupo foram reabertos, por própria iniciativa deles, com as seguintes falas de todos os presentes, menos de Tônia.

Eu quero falar porque não respondi àquele e-mail.

O que marca nosso grupo é a cumplicidade. O que é dito não pode ser comentado fora. Isso não vai para nenhum lugar.

Ninguém sabe dos encontros.

Podem meter o pau.

Eu não me sinto à vontade de mandar uma carta para M. Sai fora do grupo. E porque não para outros? Eu não a conheço como profissional. Há algum tempo fiz uma opção pelo silêncio: posicionar-se é aparecer, é alpinismo.

Ocorreu, então, um aprofundamento da oposição que existia entre eles e a escola o que gera dilemas em relação à ação que podem ou não podem realizar. Dessa maneira, reafirmaram a idéia recorrente, naquela instituição, de que há uma impossibilidade de interagir mediante uma troca de experiências. Identifiquei o temor, não percebido por mim no grupo anterior, quando ao mencionarem que escreviam um bilhete particular evitavam expor M. e o próprio grupo, e nele acabavam por anunciar a existência do grupo a alguém da instituição, ainda que sem mencioná-lo diretamente.

Foi somente nesse momento da reunião que percebi que o grupo se fechou sobre si mesmo e quis entender melhor o que significa *não abrir o grupo para outros* em relação à frase *posicionar-se é aparecer, é alpinismo*. Fiz uma intervenção direcionando o desenvolvimento da discussão do seguinte modo: deixei claro que não entendia exatamente

o que queriam dizer com a frase *posicionar-se é aparecer, é alpinismo*. Meu não entendimento, de fato, era verdadeiro. pois eles reuniram termos de valores distintos e antagônicos: *posicionar-se*, parecia-me ter um valor positivo; *alpinismo*, aparentava um valor negativo. Como ‘aparecer’ poderia ser as duas coisas? Para ultrapassarem essa contradição e a aprofundassem sugeri falar a palavra que viesse à mente de cada um e que tivesse a ver com essas três expressões: *posicionar-se / aparecer / alpinismo*

Eles se expressaram com os seguintes termos: *destacar, competência, propor, opinar, palpitar, envolver-se, receber elogios, participar, questionar e sugerir*.

Diante do que foi falado, o sentido da palavra *alpinismo* ficou, para mim mais obscuro. Na verdade, parecia-me que todas essas palavras revelavam ações importantes para que o professor executasse a contento seu trabalho. Assim sendo, pedi exemplos com frases esclarecedoras:

Contam casos de críticas a pessoas que se envolvem.

Não querem aparecer para proteger o grupo⁸⁷.

Alguém lembra que alguns professores “aparecem” por problemas que enfrentam.

O sucesso é temido. A comparação não é desejada.

Aparecer pode significar querer tirar o lugar do outro.

Precisei intervir para mostrar que tudo o que diziam sobre “aparecer” era em certa medida, o que se esperava de um bom professor: que fossem firmes e pudessem dar sugestões. Eles mesmos ao admirarem o trabalho de M. ressaltaram essas características.

Eles demonstraram temer o modo como se poderia falar deles. Dizem que no ambiente de trabalho a *fala sobre os outros precisaria ser mediada por um código de conduta*” (nesse caso seria mais fácil aparecer).

Reiteram o conflito entre querer o reconhecimento e a autoridade e temerem o menosprezo, em função do sucesso, o que haviam identificado na história de M.

Ao analisarmos esse encontro, podemos identificar o processo de negar a possibilidade de alteração⁸⁸. Aqui a alteração é vista como um aspecto negativo, que leva a perdas; nesse sentido a aprendizagem, a criatividade, a singularidade também deixam ser

⁸⁷ Trata-se do grupo de estudo formado por eles.

⁸⁸ Alteração significa tornar-se outro sem deixar de continuar a ser quem é, e isso se dá no contato com os outros. Ver nota 60.

aceitas como elemento positivo. Nessas condições a autorização não pode ocorrer, a autoridade está sempre depositada no outro, no externo. A força maior da sociabilidade sincrética na instituição, que iguala a todos, parece impedir que as interações aconteçam e que as identidades pessoais venham à tona.

Desde o encontro anterior, mesmo sem ter, ainda, me dado conta desse processo de resistência à alteração, já suspeitava que a escrita pudesse ser difícil, por esse motivo, planejei uma dinâmica para deslocar o foco da tensão entre o desejo de aparecer e o medo do menosprezo e, ao mesmo tempo, aprofundar a possibilidade de compreender essa tensão. Pedi que construíssem um brasão⁸⁹ com os elementos de força⁹⁰ que os professores julgam precisar para enfrentar o desafio da sua condição de trabalho, quais sejam: ser protagonistas para tomar decisões e, ao mesmo tempo, não poder aparecer, conforme eles mesmos mencionavam. Desse modo, eles não fugiriam do foco da tensão, mas o abordariam de um modo lúdico.

Entreguei-lhes papel e lápis de cor a cada um e eles desenharam o brasão com muito empenho. De novo, ausentei-me estrategicamente para deixá-los à vontade. Quando volto, explico-me cada um dos elementos do desenho que fizeram.

⁸⁹ A idéia de pedir para construir um brasão foi formulada logo que o novo objetivo do grupo se delineou, pois me parece que precisariam transpor uma dificuldade que eu julguei estar instalada no grupo: a resistência em escrever. Tal suspeita deveu-se a que, apesar de ninguém ter discordado, apenas um dos integrantes afirmou que concordava com a idéia. A idéia do brasão veio-me de conversa com Delory-Momberger que o adota em algum momento do Atelier Biográfico de Projeto e, também, com base em um exercício que fizera com alunos de 6ª série, com estandartes, pensei no brasão como um símbolo composto pelos elementos que representassem as forças determinantes na relação professor-aluno, o tema que os professores escolheram para discorrer. Nessa reunião apenas adaptei a proposta a partir das novas questões colocadas pelo grupo.

⁹⁰ Poderíamos dizer que essas forças são como competências (se assumíssemos o discurso das competências e habilidades) ou inteligências (se assumíssemos que há mais de uma inteligência a ser desenvolvida e que elas se manifestam em formas de saberes, cada qual com sua qualidade) Aqui, queremos dizer que há diferentes recursos desenvolvidos por cada um, ao longo da vida, e que chamamos de forças, porque são recursos desenvolvidos no campo dinâmico da ação.

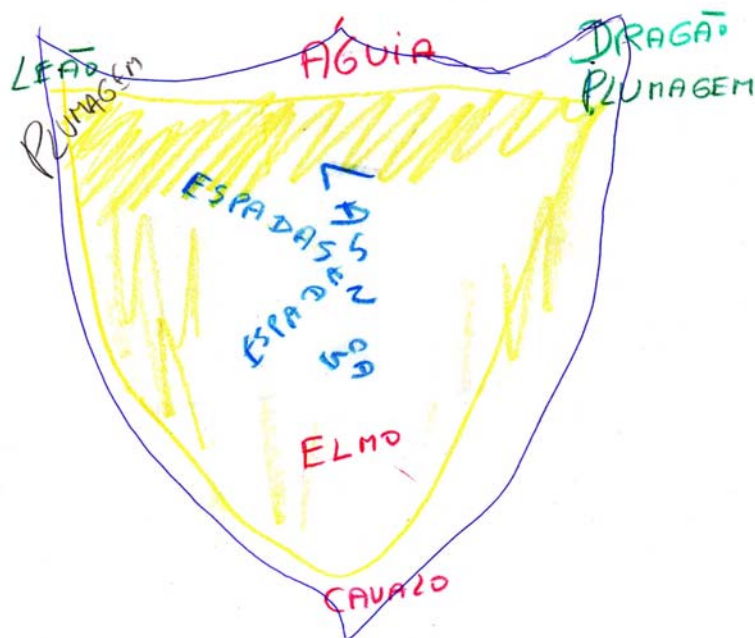


Fig. 2 Desenho produzido pelos professores

Vejo que idealizaram o brasão como um escudo e explicaram que o escudo é feito de couro ou pele dourada. Explicaram também o significado dos símbolos que criaram:

o escudo significa a proteção, segurança, defesa e autocrítica;

o couro ou pele simbolizam o sentido da aproximação, do contato humano, acolhimento e envolvimento;

a cor dourada quer dizer a recompensa pelo esforço, o brilho no olho, o ânimo do professor;

o leão é o símbolo da força e a liderança, o poder, o controle, o respeito e a realidade;

a águia significa a argúcia, a esperteza, o olhar de longo alcance;

o dragão representa a magia, a imaginação e o sonho;

a plumagem é a figura do carinho, afeto, o “bate e assopra”;

o elmo configura máscara, proteção, rosto, razão, racionalidade, ator/atriz. (depois do desenho terminado, eles quiseram mudar o elmo de lugar, e o puseram acima das espadas e das lanças);

as espadas significam os conflitos internos do professor e os externos, com os alunos, com a escola, com outras pessoas.

a lança quer dizer o tocar profundo, o conhecimento das lendas, atingir com sabedoria;

o cavalo é símbolo daquilo que sustenta o que é bom, leva adiante o que é ruim. Potência, Porsh, Ferrari.

Após a explicação de cada um dos símbolos, eles olhavam a produção, rindo e com brilho nos olhos. Os olhares se voltavam para o que haviam produzido, a alegria que os unia era mediada pela admiração pela produção conjunta. Pedi para ficar com o desenho para fazer uma cópia. Um dos integrantes olhou com pesar e, senti o quanto ele gostaria de levar consigo o que fez. E quem levaria? Havia um escudo e três pessoas, assim, fiz cópias para cada um.

Para mim, como observadora e como pesquisadora, esses fragmentos organizados através da imagem do escudo, e explicados pelos professores, significou um “mapa” de uma realidade complexa que parece carecer de palavras e estruturas de raciocínio para se expressar como pensamento racional e lógico, rapidamente, com eficiência prática. Julguei que tivessem representado ali vários determinantes da relação professor-aluno, o que me levou a, na última reunião do ano e da pesquisa, pedir-lhes que escrevessem um texto a partir do brasão feito. Tive, desse modo, acesso a evidências da dificuldade do registro escrito - formulado de forma lógica e distanciada - acerca da elaboração da experiência vivida da qual resulta um saber.

Não posso relatar o que sucedeu durante a redação desse texto, pois me ausentei intencionalmente do grupo para não influenciá-los. Assim sendo, não é possível relatar como se deu esse processo; sei apenas que um dos integrantes se encarregou de ser o secretário do grupo e escreveu o seguinte texto, distribuído em oito itens:

Ser professor é...

- 1. Desenvolver a prática do equilíbrio e ser o adulto da relação.*
- 2. Participar do crescimento e da construção do conhecimento.*

3. *Exercitar o poder, a liderança e batalhar pelo respeito*. (grifo do próprio relator do grupo)

4. *Não perder o sonho, a magia e a imaginação.*

5. *Ter carinho: afeto na relação com os alunos.*

6. *Relacionar-se com o conhecimento em sala de aula.*

7. *Saber lidar e driblar os conflitos*. (grifo do próprio relator do grupo)

8. *Se proteger das críticas e fazer a autocrítica.*

Depois disso explicam cada item com exemplos, a meu pedido, pois eu achei bastante vago, o texto; sobretudo se comparado ao escudo. Apesar de não terem citado exemplos concretos, explicam o significado das frases.

Desenvolver a prática do equilíbrio e ser o adulto da relação. “Significa que é preciso explicar aos alunos a importância do respeito, acalmar a situação quando for afrontado e desafiado pelo aluno, ou quando os alunos se provocam entre si”.

Participar do crescimento e da construção do conhecimento. “Propiciar momentos em que os alunos podem falar, contar. Eles querem falar. Citam a programação avançada⁹¹ e a apresentação de trabalhos no Encontro Cultural”⁹².

Exercitar o poder, a liderança e batalhar pelo respeito. “O poder a que se referem, é o poder de quem tem o conhecimento, e que possibilita deixar claro quem é quem na relação”.

Não perder o sonho, a magia e a imaginação. “Alegria que pode existir na sala de aula, professor discutir descontraído, junto com a sala de aula”.

Ter carinho: afeto na relação com os alunos. “Isso é associado à cumplicidade com os alunos e até com a família, quando o professor leciona para de vários irmãos”.

Relacionar-se com o conhecimento em sala de aula. “Quando se pode produzir um conhecimento, fruto da dinâmica da sala de aula, portanto não preparado previamente pelos alunos. Pode ser um conhecimento originado do próprio processo de aprendizagem. Por

⁹¹ A Programação Avançada nessa escola diz respeito a uma aula de três horas, em horário diferenciado, que é oferecida para os alunos que não ficam em recuperação obrigatória.

⁹² O Encontro Cultural diz respeito à apresentação de trabalhos realizados pelos alunos, em grupo. Trata-se da exploração de um tema e sua apresentação para a escola. Os alunos podem se dedicar mais a esse trabalho porque é o único que fazem no bimestre.

exemplo, em uma discussão sobre o progresso, uma classe analisa o progresso na escola e chega a conclusão de que o professor é vítima e o aluno não é ouvido”.

Saber lidar e driblar os conflitos. “Significa não bater de frente. Nesse ponto houve uma discussão sobre a distinção entre fingir não ouvir por comodismo, ou para postergar uma intervenção mais adequada”.

Se proteger das críticas e fazer a autocrítica. “Significa que é preciso ser atriz/ator, que o trabalho é constantemente avaliado e que é preciso descartar algumas críticas e assumir outras. Rever o trabalho. Sair satisfeito ou não, perceber a interação”.

A identificação da diferença entre as três expressões produzidas pelo grupo: o brasão/escudo, o texto e a narrativa de situações que ilustram os oito itens pode levar-nos a algumas pistas que possibilitam responder à seguinte questão: Por que se dá essa diferença entre as três formas de explicitar um saber sobre a mesma experiência⁹³? A resposta a essa pergunta nos leva a considerações sobre o saber que emerge no grupo, do que trataremos na síntese que se segue e, também nas Considerações Finais.

Em síntese:

O conflito entre o desejo de reconhecimento e o medo de expor-se - relatado em quase todos os encontros do segundo bloco - está representado no brasão imaginário, composto por elementos que esmiúçam o conflito e deslocam o obstáculo à autorização dos professores, ou seja, o dilema entre querer o reconhecimento e não aparecer, atribuído – a princípio - às condições da escola em que trabalham. No brasão, o conflito não está centrado na instituição, mas neles mesmos: o desejo de ser protagonista e ao mesmo tempo não aparecer, o que podemos identificar nas figuras do *elmo*. São vários os conflitos: com alunos e com professores; os conflitos pessoais, os conflitos internos e as dificuldades, em geral; tal como simbolizam as *espadas*. Outra diferença a salientar é que no brasão imaginário os elementos de conflito coexistem em harmonia; um não destrói o outro. Nesse exercício, os professores representam esse conflito em um escudo fantasioso, objeto de proteção, de defesa e de autocrítica. Imaginaram um escudo feito de couro ou de pêlo/pela

⁹³ A experiência considerada aqui é a da trajetória desse grupo, incluindo o Ateliê Biográfico De Projeto e primeiro bloco do Grupo Operativo.

da cor de ouro, simbolizando o contato humano, a aproximação, o envolvimento e o acolhimento. Objeto e suporte já davam conta do conflito que viviam; o ouro, como se fosse a recompensa do esforço; o brilho no olho, o ânimo do professor ao vencer tantos obstáculos.

A cisão - entre ser reconhecido e não aparecer, provocada pela visão estereotipada do que deve ser a relação dos professores com a escola e com os alunos, - presente na abertura desse bloco, - pareceu a princípio superada pela dinâmica. Isso fica explícito quando o grupo construiu o escudo à maneira de uma unidade que contém os elementos que possibilitam não só a convivência da contradição entre defender-se e aparecer, como também tomar atitudes e decisões de acordo com a realidade em que vivem. No brasão, eles representaram um objeto que sintetiza e integra as duas vertentes do conflito que anunciam. A um só tempo, simbolizaram aquilo que os protege de algo ruim através do contato humano, do acolhimento, da aproximação, do envolvimento que dá ânimo que é, também, a mesma coisa que propicia a recompensa pelo esforço do trabalho; ademais, ainda, pode resultar em reconhecimento do outro, em identificação com o outro. Ao serem reconhecidos pelo outro, singularizam-se e tornam-se diferentes em relação ao que iguala a todos, vivem assim a *alteração*, necessária para reconhecer as capacidades que têm e *autorizarem-se*. Nessa condição, há individuação e há sociabilidade por interação. Há negociação, há possibilidade de criação, há projeto. Essa condição não elimina a identificação com o outro, o sincretismo entre os indivíduos que os iguala a todos. É o que explica porque os resultados dos alunos são tomados como resultados do professor. Todos dos alunos devem ser iguais ao professor quando a sociabilidade é sincrética e a autoridade está em outro plano, é a autoridade da norma, uma vez que não há individuação.

O encontro, no qual o grupo desenhou, configurou-se como um momento de aprendizagem, para mim como pesquisadora. Compreendi as estratégias criadas pelos professores para realizar a *tarefa*, bem como os momentos de *pré-tarefa*, necessários para ultrapassarem a ansiedade que o medo de aparecer, de se expor, provocava no grupo. Afirmar e exigir a cumplicidade de todos, na primeira parte do encontro, decidir pelo fechamento e pelo segredo do grupo e, em seguida, confeccionar o brasão parece ter dado oportunidade para que o fato de se afiliar ao grupo se transformasse em pertença, e que o brasão fosse um primeiro produto da criação conjunta do grupo.

Essa análise se confirma no desenvolvimento do encontro seguinte que foi o penúltimo, quando o grupo explicita, em relato para Tônia, que não participara dinâmica proposta, o sentido que deu ao brasão. Com efeito, ele está relacionado com uma comunidade definida através da analogia com a família feudal, explicando que se trata: de *um espaço no qual se pode falar, onde se constrói o conhecimento e se sai fortalecido*. Ou então, *em espaço de relação íntima*. Nessa dinâmica do brasão, simbolizou, de fato, o momento da identidade do grupo construída a partir do compartilhamento de experiências e da elaboração conjunta de seu significado. Nesse processo, integraram contradições e integraram, também, em um único símbolo, campos divergentes da experiência: afetivo, cognitivo, social.

Porém, a aprendizagem não segue uma trajetória linear, e nesse encontro que se seguiu ao da dinâmica mencionada, além da analogia que fizeram entre o grupo e uma comunidade feudal, uma família, também voltaram a falar que escolhiam o silêncio porque há disputa entre professores. O tema “aparecer e não aparecer” permanece como o conflito básico, e apenas no último encontro, o sexto e último encontro, o grupo anunciou que se abrirá para os colegas da área de História. Novamente, uma mudança.

O que poderia ter provocado essa mudança? Afinal o grupo enfatizou tanto nos últimos três encontros a opção pelo silêncio, por não aparecer, frustrando-se, assim, o desejo de serem reconhecidos. Se a mudança foi possível, foi porque, além dos novos vínculos que criaram no âmbito desse grupo protetor, também houve uma transformação na configuração do grupo externo. De tal modo essa transformação que o grupo pôde considerar a área de História como aliada na necessidade que eles tinham de manter e investir em um lugar de proteção e de acolhimento.

Lembramos aqui que, para Pichon-Rivière, “as necessidades do sujeito são o fundamento de um processo de exploração do real em busca de uma fonte de gratificação. Esse processo é a aprendizagem”. Tal como reforça Quiroga (1987, p. 52). “Existe, então, um impulso para o saber ou impulso epistêmico, desde a primeira infância, ao qual o mundo externo oferece respostas socialmente disponíveis” (Quiroga, 1987). Daí porque não sendo possível satisfazer essa necessidade nas relações de trabalho, os integrantes encontraram no grupo uma oportunidade de constituir um espaço para que pudessem saber de si e dos outros e do seu trabalho. E, se, no final do ano, se dispuseram a abrir o grupo

para alguns colegas, foi por terem encontrado no ambiente de trabalho com esses colegas, algo que permitisse aparecer e se expor para eles, reconhecendo ser possível integrar a exposição de si e a própria proteção, tal como fazem, atores e atrizes. Ainda que não possamos afirmar ter sido essa a causa da escolha do grupo em receber outros integrantes, pode-se afirmar possível Flora, Marcelo e Paulo, contaram para mim e para Tônia que alguns dos professores com os quais trabalham também tinham interesse em se reunir periodicamente, e que sentem o mesmo desconforto que eles, em relação à escola. Assim, tendo identificado um interesse comum entre eles e os outros, interesse que diz respeito à necessidade de superar uma crise, e tendo considerado outras alternativas além da recusa em aparecer, pensam em abrir o grupo para esses colegas, ainda que seja apenas para os da área.

Poderíamos conceber esse trabalho como um trabalho reflexivo? A resposta será negativa, se considerarmos que a reflexão é um ato consciente e apenas consciente; todavia, isso, não ocorreu. Na verdade, no penúltimo encontro perguntei aos integrantes se tinham lembrado ou pensado sobre o brasão durante aqueles dias. Nenhum deles pensou especificamente no brasão. Alguns se lembraram de certas figuras e as identificaram no dia-a-dia. Se por reflexão consideramos um processo que passa do irrefletido ao refletido, do inconsciente ao consciente e que a reflexão ocorre juntamente com a não-reflexão; então podemos considerar que houve, sim, uma reflexão sobre a ação. O que ficou marcado, entretanto, parece ter sido o efeito catártico do desenho e da exposição do tema, uma marca sem registro de reflexão pautada pelo raciocínio lógico. O que veio à consciência, ainda que de forma fragmentada, ou por *flashes*, ou *insights* foram os recursos que cada um deles tem para enfrentar os problemas cotidianos: a força, a liderança, o poder, o controle, o respeito, a astúcia, a esperteza, o olhar de longo alcance, a magia, a imaginação, o sonho, o carinho, o afeto, o “bate e assopra”, a máscara, o rosto, a razão, a racionalidade, os conflitos, a sabedoria, o conhecimento das lendas, a potência.

Assim, o que percebemos é que os recursos com que enfrentam estão expressos no escudo, ainda que de forma metafórica; e as frases, indicam o que devem fazer. As explicações contextualizadas indicam uma síntese das duas formas e revelam, no caso desse grupo, de fato, a superação do discurso da desautorização e, além disso, indicam uma mobilização, ainda que pequena, para fazer frente às dificuldades que encontram.

Segundo Pichon-Rivière, a coexistência do pensamento racional, com o imaginário e até com o não-pensamento se justifica quando se pensa em aprendizagem, ou seja, em reorganização dos esquemas mentais através do qual interpretamos o mundo. Para esse autor, as mudanças ocorrem primeiramente no mundo interno, no qual é possível re-elaborar a matriz de aprendizagem, segundo a qual organizamos e codificamos as experiências a partir de um sistema de representações, o qual se configura como um modelo interno de interpretação da relação homem-mundo. Em outras palavras, o modelo interno implica em uma concepção de conhecimento, de sujeito e de poder, como esclarece Quiroga (1987, p. 50), a partir do qual podemos planejar e desenvolver projetos, criar estratégias.

Podemos tanto viver e pensar o ato de conhecimento como impossível de ser abordado, quanto concebê-lo como um processo de alternativas, com possibilidades de aproximação do objeto e como movimento de transformação recíproca. O primeiro modelo é o mais comum, e dá origem a projetos e estratégias de conservação e naturalização do real; seguindo-o, afasta-se qualquer possibilidade de questionamento da vida cotidiana, quer dizer, as nossas relações no trabalho, a esfera doméstica e o emprego do tempo livre (Quiroga, 1987 p. 264). Essa era a posição mantida pelo grupo sempre quando reafirmava a impossibilidade de ser agir de outro modo. Segundo essa discípula de Pichon-Rivière, “(...) na nossa cultura e em função das relações sociais dominantes não se inclui, como parte do processo formativo, a problematização dos modelos de aprendizagem. Ao contrário, os legitimamos, como a ‘única forma válida de aprender’” (Quiroga, 1987, p.50)

O ato de problematizar, portanto, só é incluído nas situações de crise, quando se instala o estranhamento, e se põe em questão a familiaridade que encobre o desvendamento de modelos internos. É nesse momento que o aprender e a relação com o outro podem se transformar em objeto de interrogação, inaugurando a reflexão crítica. É também em situações de crise que ocorrem rupturas vinculares e, por conseguinte, possibilitam a constituição de novos vínculos transformadores dos modelos internos. Os limites das mudanças são dados, em última instância, pela trama vincular e pelo sistema social.

As considerações acima nos levam a concluir que a produção do grupo na dinâmica realizada significou uma forma de conceber a proteção e de mostrar-se aos outros, ao mesmo tempo, que se protegia. Todavia, ainda que afirmasse não ter segurança e defender

seu fechamento, abriram-se porque a mudança interna pela qual o grupo passou, alterou sua matriz de aprendizagem, permitiu-lhe identificar de outro modo a convivência com os outros colegas da escola e suas demandas. O grupo, entretanto, ao decidir abrir-se para os colegas, ainda permanece com as características com as quais se formou. Fora criado e mantido, até então, como forma de alento para as agruras do convívio cotidiano, um lugar defendido “tal qual um feudo”, um lugar privilegiado para constituírem relações – íntimas - de um outro modo daquele considerado usual no seu ambiente de trabalho, onde devem negar sentimentos, negar contradições que não podem vir à tona, enfim, onde há uma necessidade em afirmar uma harmonia que leva a produzir cisões. As cisões, ao contrário do desejado, produzem situações de crise eminente.

Ao final da trajetória do grupo relatada aqui, o grupo realizou sua tarefa: refletir a partir da própria experiência sobre os determinantes da relação professor-aluno. Ao final do percurso representou de três formas distintas o tema que propuseram; cada uma delas com um endereçamento, o que esclarece, mais ainda, a coexistência de diferentes formas de pertencimento ao grupo, de diferentes possibilidades de expressão, conforme os vínculos estabelecidos entre os que se comunicam. Paralelamente, transformaram-se em outro grupo e abriram-se para outras perspectivas .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pour X.
cette tentative
de me retrouver
en me perdant,
René L.*

Dedicatória de René Lourau a X e da qual eu me apropriei. Ela veio às minhas mãos no volume *Implication e Transduction*, comprado no sebo, pela internet.

Ao longo das três etapas da pesquisa, algumas questões foram emergindo e, através delas delimiti melhor o objeto a que me propus investigar: um tipo de conhecimento, que confere autorização - ou autoridade moral -, adquirido pela reflexão sobre a prática. O que também vale para os professores. No Estudo Exploratório identificamos dois tipos de reflexão sobre a prática: uma conservadora, reiterativa de padrões estabelecidos pelo costume; a outra, crítica, criativa e inovadora. Ademais, nessa etapa, também apontamos o caráter ambíguo da consciência que os professores têm acerca do que fazem, uma que vez todos eles mostraram-se surpresos ao lerem e ouvirem o relato de minhas observações sobre suas aulas. Esses dados me levaram a formular as questões que se sucederam. Primeiramente, quem é o sujeito que aprende? É o sujeito capaz de falar do que faz, ou é o sujeito que faz? Essa segunda pergunta foi motivada pela distinção entre as formas de narrar com as quais os professores explicavam as experiências que os levaram a modificar certas práticas, ou justificavam suas condutas.

A distinção do caráter dessas explicações nos levou a identificar que, quase sempre, fazem o que fazem orientados pelo costume e não por uma reflexão crítica e sistemática da experiência pessoal. Não obstante, ainda trata-se de uma reflexão, pois frequentemente eles se justificam com a expressão: *assim é que dá certo, porque os alunos são de tal forma ou de outra forma*. Enfim, há um juízo acerca da ação e da situação em que ela se dá que não permite negar a presença da atitude reflexiva. Distinguimos esses juízos quanto à crítica e a propensão para criar outros modos de atuar e a conservação de um modo que “deve ser”.

A análise dos resultados do Estudo Exploratório, ao identificar duas possibilidades ou duas posições do mesmo indivíduo: uma crítica e a outra conservadora, permitiu responder à pergunta “quem é o sujeito que aprende?” Levou também a formular outras questões. Se os professores demonstram o que sabem com o que dizem saber sobre o que

fazem, se o demonstram de formas distintas e se surpreendem com aos registros de um observador; então, a consciência produzida é decorrência da necessidade de explicitá-la ao outro, a partir do que podem vir a construir um conhecimento crítico, ou vir a perceber o caráter costumeiro e interativo das práticas e das possibilidades de conhecimento que cada um tem. Por isso, o sujeito que aprende não é um objeto estável a ser pesquisado, é apreensível pelo discurso e esse é produzido nas relações sociais e produtor das mesmas.

Ao término do Estudo Exploratório, as considerações acima foram formuladas da seguinte maneira (...) “quem é o sujeito que aprende? Em que medida a ação que realiza sintetiza o conhecimento que tem da prática? Esse conhecimento é singular e plural a um só tempo?” Afinal, por um lado, os professores parecem saber bem aquilo que todos sabem, e não contam histórias para explicar o que julgam saber, no entanto, descobrem ter saberes que não reconheciam como seus e dos quais se deram conta ao lerem minhas observações de suas aulas e as entrevistas de explicação. Por outro lado, quando descobrem algo novo, que não era compartilhado com todos, apresentam o conhecimento que vão adquirindo através da narrativa do seu processo. Isso me levou a lançar a seguinte hipótese no momento da conclusão do Estudo Exploratório: “Se o conhecimento é fruto das relações sociais, é nas relações sociais e nas formas de integração e de interação que precisamos buscar a explicação para o isolamento dos docentes, em suas ações criativas”.

Com essa perspectiva de análise, introduziu-se o Ateliê Biográfico de Projeto, o qual permitiu observar que através da interação com o outro é possível emergir a singularidade de cada um, desde que haja um distanciamento de si mesmo – introjetando o diálogo observado/observador -, e, também, que se reconheça a identidade do outro. Nesse processo, é possível gestar um projeto individual/singular situado nas condições de possibilidade dadas pelo meio social/plural. Para a sua realização os sujeitos precisam reconhecer o projeto como algo necessário, que os torne responsáveis pela criação das táticas e estratégias a serem empregadas na sua efetivação. Não foi possível, entretanto, perceber no dispositivo do Ateliê Biográfico de Projeto como convivem as duas dimensões: individual e social, ou a interação entre os sujeitos singulares no grupo e a integração de todos em um mesmo grupo que se singulariza. Naquele dispositivo, o que os reunia era a história de vida de cada um.

Julguei que somente em um grupo reunido com um objetivo que não estivesse centrado na história de cada um, individualmente, seria possível observar tanto o movimento de integração - de todos em um grupo -, quanto o movimento de interação - de cada um com todos -, um complementar ao outro. O que formulei, no Estudo Exploratório na seguinte pergunta: “Como o processo de tomada de consciência que cada um pode ter do seu momento se articula com a inconsciência através da qual todos se fundem em um? E, em quais condições de trabalho coletivo é possível a emergência da singularidade, além de verificarmos no que a singularidade do projeto pessoal de cada um pode contribuir para a profissionalidade docente”.

Cabe agora, ao final do trabalho, estabelecer algumas considerações a respeito da constituição do objeto dessa pesquisa, que nos levam à reflexão sobre a prática como fonte de um saber; a respeito, também, da possível contribuição dessa investigação para a instauração de espaços de reflexão sistematizados; concluindo com algumas ponderações sobre o discurso reflexivo/refletido acerca do que os práticos formulam sobre suas experiências.

- **Sobre a constituição do objeto da pesquisa: a reflexão como fonte de saber docente**

Na gênese dessa pesquisa, assim como na de qualquer reflexão, estão as implicações que me levaram a considerar a elaboração da experiência dos professores como a via, por excelência, do acesso ao saber que lhes confere autoridade e valor ao papel que desempenham nas escolas em que trabalham, cotidianamente. Essas implicações advêm tanto da minha história pessoal, quanto do contexto de desvalorização da profissão docente.

O ponto de partida era impreciso, ainda que minhas idéias ecoassem alguns conceitos presentes em trabalhos que vêm sendo considerados no campo educacional como as teses de Donald Schön e Peter Senge, por exemplo, sobre o profissional prático-reflexivo e a organização que aprende. Através da analogia entre a minha concepção imprecisa oriunda de minhas próprias experiências e as obras desses autores, delineou-se o Estudo Exploratório cujo intuito foi o de melhor definir a questão e lançar as bases para uma pesquisa-ação de professores sobre sua prática. Ao final dessa primeira etapa ultrapassamos

algumas das ambigüidades e delineamos o objeto da pesquisa de outra forma. Nesse sentido, a pesquisa-ação foi, para esta pesquisadora, uma reflexão sobre o ato de investigar, sobre os dispositivos criados para tal, sobre o controle que se pode ter no campo da investigação e sobre o modo de enfrentar tanto as novas questões, emergentes dos resultados obtidos, quanto os obstáculos que se apresentavam ao entendimento.

Segundo Bachelard, o primeiro obstáculo epistemológico é a analogia. Pois bem, na origem da pesquisa estava uma analogia entre as questões pessoais da pesquisadora e as discussões atuais sobre a formação docente. Seriam, a rigor, as mesmas? Como se formar já que a escola não forma? Caberia à escola a formação? Como sair desse círculo vicioso, presente tanto no discurso de Leonardo Van Acker, quanto no discurso veiculado através da LDB? Seria possível um outro discurso? Ainda que fosse, seria possível institucionalizar uma outra prática?

Do mesmo modo que eu me acerquei do objeto da pesquisa, que, aos poucos se configurando como criação desta investigação; durante as discussões sobre o texto de Georges Noblit, o grupo de estudos, também, aproximou-se do sentido do texto através de identificações imperfeitas, reveladoras da convivência da ignorância com uma disposição prévia à aceitação do texto, com base no reconhecimento de uma imprecisa similaridade entre o que se pensa e o que se lê. Há, portanto, no estabelecimento das analogias que estão na base do entendimento, um elemento de irreflexividade e, portanto, de não consciência.

A partir dessa analogia entre a busca pela formação pessoal - que marcou minha história de vida - e os discursos sobre a valorização da prática - que se opõem às práticas de formação formal e em serviço disseminadas - procurou-se abordar o tema de forma a lançar luzes sobre as possibilidades de reflexão na prática e seus efeitos sobre os professores parceiros. O primeiro passo foi adotar e generalizar a afirmação de Schön respeito da reflexão sobre a prática⁹⁴, sem problematizar o que podemos entender por reflexão. Consideramos, como ponto de partida, que há uma distinção entre os saberes produzidos na academia e aqueles que são eficientes na prática. Essa colocação nos levou a uma contradição: se o que se valoriza e se institucionaliza, efetivamente, é a formação

⁹⁴ Do mesmo modo, o grupo ao aceitar a autoridade moral de Pam como um modelo a seguir, identificou todos os momentos em que se sente com autoridade, inclusive aqueles em que se vale de coerção e põe limites rígidos a seus alunos.

formal e a formação em serviço⁹⁵; e se, nessas modalidades, não se leva em conta a formação experiencial, como teria sido possível a formação profissional, já que não há, institucionalmente, quer práticas sistemáticas de reflexão sobre a prática docente, quer valorização desse modo de pensar, a partir das quais se construa um saber profissional?

Essa conclusão, pelo seu absurdo, nos mostrava que caímos no segundo obstáculo epistemológico apontado por Bachelard: partir de uma explicação geral, a da experiência, valer-se dela para tudo compreender provoca a imobilidade, como nos diz esse fenomenólogo. Trata-se de superá-lo, pois, cedendo à satisfação fácil e rápida do pensamento generalista, que tudo parece explicar, afastamo-nos da experiência e nos impedimos de responder a problemas precisos. Afinal, então, como foi que a ação docente existiu e foi eficaz por anos a fio, será por que ela era mais prática do que é hoje? Será que a escola tradicional, fundamentada na transmissão do saber do professor é a escola que resolveria os problemas de alfabetização e de inclusão de cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento tecnológico? Por esse caminho chegaríamos, com certeza, a outros absurdos.

Planejamos a pesquisa-ação, com a finalidade de ultrapassar essa dicotomia provocada pela eleição de um fator isolado como elemento explicativo fundamental e para avançarmos no sentido de compreender em que medida a reflexão docente é fonte para os saberes práticos, entendidos como conhecimentos capazes de conferir autoridade ao docente, a autorizar. Por autorização, compreendemos, como já apontamos nos capítulos 1 e 4, a visão crítica em relação às práticas e procedimentos ligados ao ensinar e ao aprender, instrumento para que os sujeitos desenvolvam possibilidades de modificar ou readequar formas tradicionais de abordar o ensino, sempre a partir da análise de situações concretas. A autoridade, assim concebida, confere ao sujeito a capacidade de apreender o contexto, interpretá-lo e, desse modo, planejar, projetar ações e exercer seu poder de formação.

A escolha dessa abordagem metodológica deveu-se ao fato de que apenas a observação do uso da reflexão que os professores fazem ao relatar suas experiências não era suficiente para compreendermos a distinção entre os dois tipos de reflexão que identificamos no Estudo Exploratório: uma reflexão a partir de uma análise de situações

⁹⁵ Tais como JEI (jornada especial integral) no município de São Paulo; HTPC (horário de trabalho prático coletivo)

vividas, reiterativas de padrões costumeiros, segundo uma norma consensual; e também, uma outra reflexão, resultante de uma experiência pessoal porém, contrária ou diversa da norma usual. No primeiro caso, os professores são sucintos e explicam suas práticas afirmando que assim “deve ser”. A norma é considerada como um aspecto naturalizado do fazer docente. No segundo caso, eles justificam o que fazem por uma narrativa, não tendo ainda constituído uma norma. Essa narrativa configura-se como experiência. Porém, o reconhecimento da norma não advém, também, de uma experiência? A experiência de estar integrado e conhecer as normas e costumes de um grupo e, até, interiorizá-las e naturalizá-las.

Logo percebemos que, para avançar nas considerações sobre a valorização do trabalho docente e sobre sua autorização a partir da reflexão sobre a experiência prática, seria preciso ultrapassar o terceiro obstáculo epistemológico estabelecido por Bachelard: o hábito de natureza verbal. Bachelard o identifica ao uso de uma única palavra ou conceito como componente explicativo a um dos empecilhos à discriminação de fenômenos distintos: a experiência de introjeção da norma e a experiência da criação de situações não previstas pela norma, às vezes contrárias a ela; ambas as atitudes de conhecimento que podemos denominar com as palavras experiência e reflexão, e ambas são reflexão sobre a experiência prática: a primeira é projeção do padrão e a outra é transformação da representação do padrão através do ato de pensar, questionar.

Com essa finalidade escolhemos como metodologia a pesquisa-ação para, ao observarmos as ações reflexivas dos professores, podermos contar com a parceria deles para nos revelarem o sentido conferido à reflexão e, especialmente, para observarmos algumas das condições de sua produção. Visamos, inicialmente, formular um dispositivo para que pudéssemos nos concentrar sobre a produção das narrativas como explicações das experiências, por isso, escolhemos desenvolver o Ateliê Biográfico de Projeto, tal como exposto no capítulo 3. O Ateliê nos propiciaria algumas condições diferenciadas para a melhor compreensão da narrativa dos professores como meio de interpretação do mundo, das relações vividas, e como alternativa para explicação da ação inovadora, como formulação de um projeto de ação no mundo.

As experiências de vida narradas pelos participantes durante o Ateliê Biográfico de Projeto repetiram, no entanto, as duas formas identificadas anteriormente. Elas tanto foram

narrativas que confirmam e afirmam uma dada interpretação do mundo, como foram relatos de momentos de descoberta de outras possibilidades de interpretação do mundo e de configuração dos fatos vividos para usar os termos de Paul Ricoeur⁹⁶. A possibilidade de contar a vida de outro modo implica no poder biografar-se, tornar-se outro sem deixar de ser si mesmo; o que para Ardoino (2000, p. 195) é o poder de *alterar-se*⁹⁷. Essa é a mesma idéia que encontramos no conceito de poder de formação criado por Gaston Pineau⁹⁸ (Pineau, 2006, p. 331). Poder de formação, alteração, e biografar-se dizem respeito à transformação própria da emergência do sujeito, ao produto do contato com o outro, o qual também pode reconfigurar a sua vida.

Nessa etapa da pesquisa os professores estabeleceram e explicitaram projetos pessoais e um projeto comum, o que nos levou a distinguir a experiência de narrar a vida entre a *perlaboração* e conservação ou resistência à mudança. Duas atitudes e movimentos opostos.

Perlaboração, elaboração ou re-elaboração é termo do vocabulário psicanalítico e significa: “processo pelo qual a análise integra uma interpretação e supera as resistências que ela suscita”, conforme definição de Laplanche e Pontalis (2001, p. 339). Psicanaliticamente significa ultrapassar as resistências da análise. Para Pichon-Rivière, aprendizagem também diz respeito a uma transformação a partir da superação de resistências e ainda que esse não seja o termo utilizado por Delory-Momberger em relação ao Ateliê Biográfico de Projeto, seu conceito de aprendizagem é bastante claro:

Aprender é elaborar, revisar, modificar, transformar uma maneira de estar no mundo, um complexo de relações com os outros e com o si mesmo, é [...] formular um novo olhar sobre o seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar um outro futuro, se biografar novamente. (DELORY-MOMBERGER, 2003 p. 126)

⁹⁶ Paul Ricoeur é autor fundamental para a compreensão hermenêutica sobre a qual se baseou Delory-Momberger nas suas pesquisas sobre a biografização, entre elas a criação desse dispositivo de intervenção, o ateliê biográfico de projeto. Para ele, a narrativa configura, no presente, elementos da biografia ao reconfigurar lembranças do passado e prefigurar o futuro.

⁹⁷ Ver definição de Ardoino na nota 60.

⁹⁸ Pineau se refere ao seu livro de 1983, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, o qual situa a autoformação como apropriação do seu poder de formação (parte I); adota um método: o das histórias de vida (parte II e o aplica a uma vida bem comum: a de uma dona de casa (parte III).

Consideramos a menção às resistências, explicitadas em Pichon-Rivière e em Laplanche, referência importante porque a experiência referida pelos autores acima citados diz respeito à superação de um estado, de uma forma de ser e de se manifestar, que ocorre na presença do outro, no contato com o outro. Cabe lembrar que, de maneira análoga, tanto para G. Pineau como para Delory-Momberger os procedimentos com histórias de vida são realizados em grupo. Em grupo, com o outro, que reciprocamente faz sua biografização, se encontra a possibilidade de análise. Daí resulta o poder de formação dos adultos; eles podem se apropriar das experiências que têm, tirá-las das sombras, nos espaços de formação; quer sejam eles os não-formais, quer sejam os espaços informais ainda que no interstícios das instituições.

No Ateliê Biográfico de Projeto, ainda que a interpretação da história alheia não seja recomendada, os pedidos de esclarecimento o são e garantem a escuta da fala dos sujeitos, levando-as a interrogarem-se; na escrita *heterobiográfica* exercitam o reconhecer-se no lugar do outro. Nas relações de alteridade os sujeitos encontram-se com uma terceira pessoa presente em todos os vínculos bi-corporais, isto é, entre dois indivíduos, segundo Pichon-Rivière, para quem, o terceiro é o irrefletido, o inconsciente ou mundo interno que, não obstante, atua nas resistências e nas opiniões aceitas sem questionamento.

Ao aproximarmos a concepção de aprendizagem “pichoniana” dos procedimentos de grupos com histórias de vida, destacamos o poder de formação e o poder de biografar-se como possibilidades de superação de resistências à mudança, de posicionamento crítico em relação a estereótipos e, nesse sentido, como adaptação ativa à realidade em oposição ao movimento de resistência representado pela adaptação passiva à realidade, à conservação de padrões costumeiros, aos estereótipos.

O potencial transformador da aprendizagem, assim considerada, tem, entretanto, um limite: esse está, para Delory-Momberger, na *bioteca*, coleção de fragmentos de vida, os *biografemas* de cada sujeito, ainda que possa ser ampliada, tem a dimensão das experiências vividas. Para Pichon-Rivière, igualmente, o limite está na rede vincular de cada sujeito e na possibilidade de estabelecer outros vínculos; está no contexto social no qual se inserem os vínculos internos que definem suas matrizes de aprendizagem. Do mesmo modo que os fragmentos de narrativas – *biografemas* – as matrizes de aprendizagem também são introjeção do vivido re-atualizado em novas configurações.

Assim através do que constamos no Ateliê Biográfico de Projeto e do Grupo Operativo os termos *experiência* e *reflexão sobre a experiência* passaram a ser designados ora por *elaboração da experiência/perlaboração*, *poder de formação*, com um sentido de aprendizagem como processo de vida; ora por resistência à mudança ou medo da mudança, por meio dos quais se institucionalizam hábitos, valores, conservando-se, assim as culturas⁹⁹. A reflexão, no primeiro caso, implica sempre em um distanciamento em relação à experiência que a motiva, produz uma reconfiguração da interpretação do vivido. Intencionalmente, ela não é, nesse caso, transparência, repetição tal e qual do mesmo ato. A reflexão pode ser, então, acontecimento, sempre inédito, situado do tempo e no espaço; ela inova ainda que reafirma o antigo, porque o faz de um outro modo, tal como fizeram Pichon-Rivière e Paul Ricoeur ao recorrerem a *Poética* de Aristóteles para com ela pensarem a estrutura dramática da ação, no primeiro caso, e o segundo para pensar a mimese presente na representação do vivido que não é cópia ou duplicação, mas é um Outro do vivido. Fiéis a Aristóteles, diferentes do estagirita.

Por meio da experiência de *perlaboração*, ou re-elaboração, o sujeito se autoriza a formular um projeto de ação sobre si e sobre o ambiente, a construir estratégias e táticas de negociação e de ação. Torna-se outro em relação a si mesmo e permanece o mesmo. Era preciso compreender, entretanto, como esta experiência que se gesta na narrativa de si se transforma, efetivamente, em ação e em que condições ela pode emergir e ser compartilhada. Ela surgiria apenas nos espaços de produção de histórias de vida, em que o grupo é um grupo centrado na escuta de cada um dos indivíduos e não em uma ação coletiva?

A decisão de utilizar o Ateliê Biográfico de Projeto como dispositivo de pesquisa havia sido fruto de um exercício de narrativa de minha história de vida, o qual comparei à escrita de um memorial e observei algumas diferenças importantes que me orientaram na condução desse Ateliê, especialmente a ênfase que dei ao momento *heterobiográfico*¹⁰⁰. O modelo narrativo empregado por Delory-Momberger inspirando-se em Paul Ricoeur poderia ser o modelo para configurar as condições de produção da ação humana inovadora? E como considerar as ações que têm a intenção de conservação?

⁹⁹ Cabe lembrar aqui que Moreno designa a resistência à mudança como 'conserva cultural'.

¹⁰⁰ 3.2.2 (Auto)/(Hetero)-Biografia: elementos da reflexão e da aprendizagem a partir da prática p.109

Nesse ponto da pesquisa, tivemos a grata surpresa de poder contar com a formação de um grupo de estudos pelos professores, o que nos permitiu avançar nessa questão. Entretanto cumpre, antes de avançarmos, assinalar que, se identificamos os procedimentos da pesquisa-ação à possibilidade de superar os obstáculos epistemológicos através de invenções de procedimentos investigativos, a partir daqui deixamos de seguir as idéias de Bachelard, posto que não buscamos o espírito científico mais na sua forma depurada, próxima do ideal. Ao contrário, identificamos no jogo entre o avanço da possibilidade criativa e a resistência ao mesmo avanço, um alerta sobre a importância da força dessas defesas para a compreensão de fenômenos humanos, os quais não se compõem de elementos passíveis de serem estudados em si mesmos, apreensíveis em uma condição estática. Por isso, verificamos a importância de considerar não apenas as posições (o avanço, ou o recuo) em relação a um padrão considerado previamente, mas também o processo e a conexão entre os dois movimentos que levam à transformação do objeto a ser conhecido. Essa observação vale também para o entendimento e para a aprendizagem os quais não transpõem obstáculos seguindo uma trajetória rumo a um ponto ideal de chegada. Eles retornam sempre, transformados, ao concreto, à experiência, realizando assim o movimento em espiral descrito por Pichon-Rivière.

Reconhecemos, desse modo, os limites da generalização e da construção de leis explicativas de processos da vida, como é o caso dos processos de formação e de aprendizagem. Há que analisar os contextos tal como eles são considerados sob a ótica do mundo da vida dos narradores. Nesse sentido, a ação comunicativa, isto é, o diálogo é um instrumento fundamental. A possibilidade de nos acercarmos dos fenômenos da aprendizagem e da formação, enquanto objetos de pesquisa, está em podermos estabelecer a reflexão e a investigação com os sujeitos da ação através de dispositivos interativos que contemplem facetas presentes no cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa-ação. Por isso, a narração, que se configura sempre como parte de um diálogo com o outro, pode nos esclarecer sobre a aprendizagem e sobre a importância em se considerar a experiência na formação.

Ao participar como observadora de um grupo de estudo, seguindo a técnica do Grupo Operativo, tecemos considerações a propósito da aproximação entre a reflexão sobre a ação e o modelo narrativo (P. Ricoeur) e o modelo dramático (Pichon-Rivière). Podemos

dizer que a *reflexão sobre a ação*, compreendida como elaboração do vivido e instauradora da autorização profissional docente exige a manutenção do diálogo com o outro e a disposição para a crítica a alguns costumes institucionalizados. Ao mesmo tempo, por ser um movimento de aprendizagem do real, também ocorre tem por base os elementos instituídos, os quais deve preservar. Com efeito, para integrar essa dupla condição de existência, a aprendizagem da autorização ocorre na penumbra da instituição e se faz presente sem ser anunciada.

- **É possível instituir espaços de reflexão sobre a prática?**

Com relação ao Ateliê Biográfico de Projeto e aos outros procedimentos de histórias de vida em grupo, podemos afirmar que eles só têm lugar à margem de ambientes institucionais, como escola, hospital e empresa; como atestam Josso (2004) e Delory-Momberger¹⁰¹, eles ocorrem à margem das instituições e quase sempre ligadas a elas, na forma da prestação de serviço, de dinâmicas.

O grupo autobiográfico estabelece formas de vínculos que devem durar o tempo da realização do trabalho feito em paralelo com as narrativas de vida; depois esses vínculos grupais devem ser desfeitos para que outras estratégias e táticas tenham lugar com a finalidade de concretizar os projetos de vida de cada um, como esclarece Josso (2006, p. 376 e 379). O que permanece são as mudanças no grupo interno, se quisermos utilizar o conceito “pichoniano”; ou a transformação da *bioteca*, de cada um.

Com relação ao Grupo Operativo, trata-se de uma técnica para a realização de qualquer tarefa, ou seja, para qualquer ação que tenha em vista a realização de um objetivo comum aos integrantes do grupo. Nesse caso, pode-se utilizar essa técnica em situação de trabalho em instituições escolares, de saúde, ou outras, como estratégia, como didática, ou como grupo de estudo. Seu término depende do contrato a ser firmado entre os integrantes do grupo, e que pode sempre ser confirmado. Restringimos-nos, nesta tese, à análise da

¹⁰¹ Christine Delory-Momberger recebeu-me para uma entrevista, em Paris, em julho de 2007, na qual ela contou que as elaborações teóricas sobre histórias de vida foram posteriores à prática do Ateliê Biográfico de Projeto. Ela o utilizou amplamente em empresas, especialmente, multinacionais; antes mesmo de aproveitá-los como dispositivo de formação.

possibilidade ou não de institucionalizar as estratégias de produção realizadas pelo grupo participante desse dispositivo, analisando-as como possibilidade de reflexão sobre a ação.

Nos três dispositivos utilizados verificamos que há uma produção de saberes sobre a docência, que se dá na prática, confere autoridade aos professores e localiza-se em um tempo-espaço *sui generis*. No tempo da vida de cada um e no espaço marginal às instituições. Estar à margem não significa negar a instituição, pois que ele existe em função das necessidades institucionais. À margem da instituição, na penumbra, se produzem os elementos reflexivos, que não a refletem, e que mantêm sua vitalidade na ação criativa instituinte dos agentes quando estes assumem a condição de sujeitos.

Desse modo, tanto o Estudo Exploratório, mediante entrevistas de observação da prática, realizadas na escola por interesse do professor, esteve à margem de um projeto institucional, quanto o Ateliê Biográfico de Projeto e o Grupo Operativo, realizados em espaço físico público e não institucional, revelaram-se espaços a serviço da instituição.

Na primeira intervenção, os professores descobriram que não se davam conta de tudo o que faziam em sala de aula. Descobriram também a importância do seu papel na condução da aula, muito mais pelas decisões autorizadas pela própria experiência do que por sua posição sustentada por algum caráter hierárquico.

Na segunda intervenção, os professores perceberam que constroem discursos explicativos sobre si e sobre os outros com os quais convivem com base em experiências passadas, as quais reiteram na ação presente. Essas, muitas vezes, os inibem na formulação de projetos, no modo como articulam seus recursos pessoais e suas relações nos grupos em que convivem. Isso os impede de enfrentar os desafios que se apresentam no, aqui e agora, de suas vidas. Experimentaram operações mentais – *insight* – estimulados pela escuta e pela narração oral de relatos de vida, com os quais foram levados à reformulação de seus argumentos biográficos e, sobretudo, ao reconhecimento de que existe um processo interno de articulação da própria biografia que se dá no contato com o outro.

Na terceira intervenção, os grupos experimentaram a produção coletiva e dialógica de entendimento reflexivo através do questionamento das primeiras impressões; e, mais do que isso, realizaram efetivamente um projeto de ação, constituindo um grupo por interação, um espaço para a convivência dos sujeitos singulares que emergiram no Ateliê, uma ação

sobre o imperativo da solidariedade sincrética (Bleger, 1991) passando da adaptação passiva à realidade à adaptação ativa, para utilizar as expressões de Pichon-Rivière.

Voltemos às lições de Pichon-Rivière, que caracterizam a produção grupal como sendo contextualizada em um determinado tempo e espaço. Em todos os dispositivos construiu-se, de algum modo, um espaço de protagonismo dos professores parceiros e uma situação que favorecesse a descoberta de aspectos não explorados de suas experiências através do contato com um outro.

No Estudo Exploratório o assunto da entrevista era o que eles mesmos pensavam e as observações daquilo que faziam, mesmo sem ter consciência plena. No Ateliê Biográfico de Projeto o foco era a própria história de vida, enriquecida pela escuta da história dos outros integrantes. No Grupo Operativo puderam perceber como se organizaram e criaram estratégias para realizar as tarefas a que se propuseram, a partir da mediação do coordenador. Essas condições: protagonismo, interação e possibilidade de distanciamento levam à interrogação do vivido e a novas descobertas, à aprendizagem, enfim.

Concluimos, então, que o saber individual emerge segundo determinadas condições, entre as quais estão o grupo a que se pertence e que abriga e contém o saber que é coletivo e, ao mesmo tempo pessoal. Deduzimos também que há um saber que pode emergir no grupo, e ser negado pelo integrante do grupo em outra configuração grupal.

No caso das entrevistas do Estudo Exploratório, as histórias que os professores contavam para mim e que davam relevo às suas experiências não eram compartilhadas com os outros colegas. Essas histórias vieram à tona pelas condições de interlocução entre eu e os professores. No caso do Ateliê Biográfico de Projeto, o clima de respeito, de compreensão e tolerância que todos experimentaram não se estendeu automaticamente aos outros grupos de que participam; ao contrário, passaram a distinguir os grupos nos quais convivem nas escolas em que trabalham e a buscar um sucedâneo do Ateliê para garantir o refúgio temporário que haviam encontrado. No caso do Grupo Operativo, foi possível observar no interior mesmo desse dispositivo dois momentos distintos, um mais favorável do que o outro à expressão das idéias dos integrantes: o momento de discussão da leitura de Georges Noblit foi menos mobilizador dos receios, medos e ansiedades do grupo em expor suas idéias; o momento seguinte foi revelador da dificuldade de expressão, especialmente

pelo contraste entre a aceitação do grupo em participar da dinâmica do brasão e a resistência coletiva quando lhes foi proposto que escrevessem um texto.

Nos três dispositivos de intervenção, a resistências apresentadas mostram semelhanças: elas surgem diante da proposta de se expor a uma outra pessoa, ou grupos, com os quais não estabelecem relações de interação. A experiência com o brasão, durante o Grupo Operativo, revelou que o aprendizado adquirido com as vivências não pode ser, simplesmente, transposto para uma outra situação, como se se tratasse de traduzir de uma linguagem para outra, de buscar equivalências. O grupo mostrou que pode expressar-se e criar condições para tal. Porém, isso depende de um processo, não se faz a qualquer tempo, apenas, com a finalidade de cumprir uma obrigação. A tarefa operativa é uma ação que gera transformações, entre as quais a aprendizagem; ela surge a partir de um objetivo do grupo, o qual pode, a partir daí, tornar-se um grupo por interação.

A sociabilidade por interação dá-se em condições determinadas, já a sociabilidade sincrética, que sobredetermina os comportamentos, é irrefletida e contínua. Assim, as estruturas narrativa e dramática são apropriadas para a expressão da reflexão sobre a ação, e a estrutura no discurso normativo é apropriada para transmitir os elementos que não são passíveis de mudança, que permanecem.

Com certeza, explica-se assim a condição de penumbra em que se dá a reflexão sobre a prática e, ao mesmo tempo, a alegria que ela pode provocar, porque é fonte de descoberta das sobredeterminações, ou dos argumentos que estão na base da organização de nossa vida, como escreve Enriquez (2003). Esse argumento nos é praticamente imposto pela interiorização de nossas pertencas e identificações as quais, sem nos restringir totalmente, balizam o caminho que devemos tomar, nos fornecem o argumento interno que guia nossos passos: constroem-nos. O narrador, ao se deparar com seus argumentos, pode desmistificar seu mito fundador através de alguma estratégia de distanciamento. No caso da nossa pesquisa, cada um dos dispositivos representou essa função. A partir dessa distância crítica pode reconhecer, respeitar e transformar alguns dos argumentos que, por sobredeterminações, “deve” seguir.

(...) o narrador salva sua possibilidade de pensar e de imaginar, essa capacidade de estar sempre novo, disponível à experiência, acolhendo a surpresa. E não salva apenas a si próprio,

salva todos os que estão no seu entorno, salva o grupo em ato e em vir a ser, a possibilidade de um conhecimento sensível que se traduz em atos responsáveis (ENRIQUEZ, 2003, p.100)¹⁰².

Trata-se, portanto, de uma ação que se faz e se refaz, qual mito de Sísifo. O sujeito não permanece nunca igual, daí a sua capacidade de pensar e imaginar. Narrar em grupo a história de vida, ouvir o outro, compreender e sentir-se como o outro, é um exercício de solidariedade humana e uma forma de sociabilidade que implica na interação entre sujeitos. Realizada desse modo não se trata de uma estratégia social adaptada a reforçar a emergência do indivíduo massificado que quer saber tudo de si e dos outros, no nível anedótico. Não se trata de transformar os processos e operações de reflexão em *reality show*. O lugar à luz é o lugar da norma que pretende ser perene e que se quer reconhecida por todos, ainda que não seja enunciada. O lugar da reflexão crítica é a penumbra, que ao sair à luz se institucionaliza; os obstáculos que cria formam novas penumbras.

¹⁰² Original em francês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALHEIT, Peter e DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, v. 32, nº1, jan/abr. 2006.
- ALTET, Marguerite Quelle(s) professionalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire In: ALTET, M, PAQUAY, L., PERENOUD, P., **Formateurs d' enseignants. Quelle professionnalisation?** Bruxelles: De Boeck et Larcier, 2002.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ARDOINO, Jacques **L' implication**. Lyon: Voies Livres, 1992.
- _____ **Les avatars de l' éducation**. Problèmes et notions en devenir. Paris: Presses Universitaires de France, 2000. (1ª edição)
- ARDOINO, Jacques e LOURAU, René. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: Rima, 2003.
- AQUINO, Júlio G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 47, dezembro 1998.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.
- BARBIER, René Recherche en sciences de l' éducation ou/et recherche en éducation In: JOSSO e BAUDOIN em **Penser la formation Contributions épistemologiques de l' éducation des adultes**. Cahier 72. Université de Genève. Faculté de Psychologie et des sciences de l' éducation – section sciences de l' éducation. Octobre 1993.
- BARBIER, René **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- _____ La recherche-action existentielle In: PINEAU, G e JOBERT, G. (org). **Histoires de vie**. (2 tomes) Paris:Harmattan, 1989.
- BLEGER, José. O grupo como instituição e o grupo nas instituições In: KAES, René (org.) **A Instituição e as instituições: estudos psicanalíticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BUENO, (2002) Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, Jun 2002, vol.28, no.1

CAMPOS, Roselene Fátima. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. **Teias**, ano 5, n°s 9-10, Rio de Janeiro. 2004.

CASTRO, Maria Helena G. de **Premiar o mérito**. Entrevista. Revista Veja, páginas amarelas, 13 de fevereiro de 2008.

CATANI, Denise. **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação. São Paulo, Escrituras Editora, 1997.

CHAMLI, Helena **Experiências de pesquisa: o sentido na universidade na formação docente**. Tese (Livre Docência em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2004.

COURTOIS, Bernadette. LACOSTE, L. DUFOUR, Ch. **Définitions et évolution des notions de métier, profession, professionnalité, professionnalisme e professionnalisation en sociologie du travail**. Synthèse documentaire. Paris: INTD-CNAM, 1997

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biographie et éducation** : figures de l'individu projet. Paris : Anthropos, 2003.

_____ **Les histoires de vie**. De l' invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos, 2004.

_____ Formação e socialização : os ateliês biográficos de projeto In: **Educação e Pesquisa**, v. 32, n° 2, maio/agosto, 2006)

_____ Histoires de vie, processus de formation et théorie de l' apprentissage. In: SIMONET-TENANT, Françoise **Le propre de l' écriture de soi**. Paris: Téraèdre, 2007.

DEVEREUX, Georges. **De l' angoisse à la méthode dans les sciences du comportement**. Paris: Flammarion, 1980. DOMINICÉ, Pierre. L' originalité épistémologique du savoir de la formation. In: JOSSO e BAUDOIN em **Penser la formation Contributions épistémologiques de l' éducation des adultes**. Cahier 72. Université de Genève. Faculté de Psychologie et des sciences de l' éducation – section sciences de l' éducation. Octobre 1993.

_____ **Défendre l' indiscipline théorique pour penser la formation.** In : Cahiers de la section des sciences de l' éducation n° 95, Université de Genève. Avril, 2001.

_____ **L' histoire de vie comme processus de formation.** Paris: L' Harmattan, 1990.

DUARTE, Newton **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas : Autores Associados, 2003

DUBET, François Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina T. Peralva e Marília P. Sposito In: **Revista Brasileira de Educação**, 1997, n°s 5 e 6.

ENRIQUEZ, Eugene. Le récit: déprise de l' histoire individuelle, construction d' une épopée du sujet et intervention dans l' histoire collective. In: LEAHEY, J et YELLE, C. **Histoire de liens, histoires de vie – lier, délier, relier.** Actes du 8eme symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie. Paris: Harmattan:2003.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente.** Lisboa: Escher. Fim de Século, 1992.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente In: NÓVOA, A (org) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

FORMENTI, Laura. Les histoires de vie dans ma vie: reconstruction, découverte ou invention? In: In JOSSO, Marie-Christine (org) **La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires.** Paris: Harmattan, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro:Paz e Terra,2005.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

JOSSO, Marie-Christine Entre histoires héritées et histoires imaginées, les récits de vie comme exploration de la formation du sujet pluriel. In: JOSSO, Marie-Christine (org) **La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires.** Paris: Harmattan, 2000.

_____ **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____ As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n° 2, maio/agosto, 2006

KEMMIS, S. e WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. (org) **A pesquisa-ação na formação e no trabalho docente**. Belo-Horizonte: Autêntica, 2002 p. 43-66

LANE, Silvia e CODO, Wanderley (org) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LAPASSADE, Georges **L' analyseur et l' analyste**. Paris: Gauthier-Villard, 1971.

_____ **Grupos, organizaciones e instituciones**. La transformación de la burocracia. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999. (primeira edição 1966)

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAPO, Flavinês. R. e BUENO, BelmiraO. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia USP**. São Paulo, nº 2, vol. 13, jul-dez, 2002.

_____ Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 118, mar. 2003.

LOURAU, René. **Implication et transduction**. Paris: Economica, 1997.

LUDKE, Menga e BOING, Luis.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº 89, set/dez 2004.

HANSEN, João Adolfo **Alegoria** – construção e interpretação da metáfora. São Paulo: Editora Atual, 1986 (1ª edição)

HESS, Rémy – Préface à LOURAU, René. **Implication et transduction**. Paris: Economica, 1997

MENEGAZZO, Carlos, M. **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama**. São Paulo: Ágora, 1995.

MONTEIRO, Silas a epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOBLIT, Georges Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 21, nº 2. p. 119-137.

NOVOA, Antonio e FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997 (3ª edição revista e atualizada, 1ª edição 1981)

PERRENOUD, Pierre **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 47-70.

PICHON-RIVIÈRE , Enrique. **O Processo Grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 b

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In: **Educação e Pesquisa**, v. 32, nº 2, maio/ago 2006.

QUIROGA, Ana. P. **Enfoques y perspectivas en psicología social**. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1987.

SCHALLER, Jean-Jacques Construir um viver junto na democracia renovada. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, nº 2, jul/dez. 2002.

SCHÖN, Donald **The reflective practitioner**. How professionals think in action. Basic books, 1983.

SENGE, Peter A **quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2006.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2002.

SOUZA, Denise Trento e SOUZA, Marília Proença O tradicional e o virtual na formação docente: o PEC e a proposição de um novo modelo. In: **Anais VIII CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, São João Del Rey, 2007.

TARDIF, Maurice Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 13 Jan/Fev/Mar 2000 p. 5-22

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude **O trabalho docente – elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VALADARES, Juarez, M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professo reflexivo. In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

VERMERSCH, Pierre **L'entretien d'explicitation en formation initiale et continuele**. Paris: ESF, 1994.

VIEIRA, Isabel et al. Burnout na clínica psiquiátrica: um estudo de caso In: **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**. Vol. 28, nº 3, Set/Dez, 2006;

ZOBOLI, Elma Lourdes A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações In: **Revista da Escola de Enfermagem USP**, 2004 (38):1 p. 22

BIBLIOGRAFIA

Questões referentes à pesquisa em ciências humanas

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

_____ **Dialética da Duração**. São Paulo, editora Atica. S. A 1994

BOSI, Alfredo _____ **A Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Editora da USP, 1993.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos *In* **Questões de Sociologia**. São Paulo: Ed. Marco Zero, 1980

CASTORIADIS Cornelius. Para si e subjetividade. In: Pena –Vega, A. e Pinheiro de Almeida, Elimar. – **O Pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999

COULON, Alain **L'ethnométhodologie**. Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Editions du Seuil, 1994.

DUBET, François. Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience *IN* **Penser le sujet autor d'Alain Touraine** (Colloque de Cerisy) DUBET et WIEKIORKA (org). 1995a.

GEERTZ, Clifford. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura *In* **La interpretación de las Culturas**, Mexico, s/n 1987 (1ª ed. 1973)

GINZBURG, Carlo. O nome e o como – troca desigual e mercado historiográfico. *In* **Micro – História** e outros ensaios. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991

HABERMAS, Jürgen. **La Lógica de las Ciencias Sociales**. Madrid: Editorial tecnos S.A., 1999.

_____ Pensamento **Pós Metafísico** – Estudos Filosóficos. Rio de Janeiro, 2002.

HAMMERSLEY, Martyn. **What's wrong with ethnography?** Londres: Routledge, 1992.

I _____ **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, Vozes, 1998.

LAMIHI, Ahmed et MONCEAU, Gilles. (org) **Institution et Implication**. L'oeuvre de René LouLourau. Éditions Syllse, Paris, 2002.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. *In* BURKE, Peter. **A escrita da História, novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

NORA, Pierre. Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux. *In* **Les lieux de mémoire** vol. I. Paris: Gallimard, 1984.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

TOURAINÉ, Alain e KHOSROKHAVAR, Farhad A procura de si – Diálogo sobre o sujeito. Lisboa, Instituto Piaget, 2001. (ed. Original, 2000)

Sobre a profissão docente

BOURDONCLE, Raymond. La Professionnalisation des enseignants: les limites d' un mythe *In* **Révue Française de Pédagogie**, nº 105. oct-déc. 1993.

BUENO, Belmira e GARCIA, Tânia Êxito escolar: As Regras de Interação na Sala de Aula. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. v 77, nº 186, maio/agosto, 1996.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ELIAS, Norbert. O conceito de configuração. *In* **Introdução à Sociologia**. Lisboa. **Edições 70**.

ESTEVES, António Joaquim. Transição ao trabalho e posturas de investigação e intervenção sociais. **Revista da Faculdade de Educação**, v.23, nº 1-2. São Paulo, Jan/Dez. 1997.

NÓVOA, António **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno – **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Médicas Sul, 1999

Ação docente e Saber docente

ANDRÉ, Marli. **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, S.P: Papirus, 2001.

CATANI, Denice B. A Didática como Iniciação: Uma Alternativa no Processo de Formação de Professores *In* CASTRO, A. e CARVALHO (org.), **A Ensinar a Ensinar – Didática para a Escola Fundamental e Média** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CHAMLIAN, Helena. **Relação pedagógica e formação do professor:** uma tentativa de intervenção (tese de doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

CHAPIRO-BLOUET, Christine **As relações humanas na aula.** Lisboa, Livros Horizonte, 1978 (interessante para estudar os registros de observação publicados).

DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança *In* NÓVOA, A.(org) **O professor e sua formação.** Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

GIROUX, H. A **Os professores como intelectuais.**

GUARNIERI, Maria Regina, GIOVANNI, Luciana Maria, AYELO, Ana Lucia. Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores. *In* 24ª **Reunião Anual ANPED**, Caxambu, 2001 (trabalho apresentado no GT 8 – Formação de professores). <http://www.anped.org.br/24/T0881588960777.doc>

MACHADO, Nilson. **Epistemologia e didática:** As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez.

MENEZES, L.C. (org) **Professores: Formação e Profissão.** São Paulo: Editora Autores Associados/Nupes, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça e REALI, Aline Maria. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas.**São Carlos: EduFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Escola e aprendizagem na docência:** processos de investigação e formação. IMEP/UFSCAR, 2002.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1995

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente *In* NÓVOA, A.(org) **O professor e sua formação.** Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Les voleurs de sens* Faculte de Psychologie et des sciences de l'éducation.Université de Genève (2001) teachers/ http://www.unige.Ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_09.rtf

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção,** Campinas, SP: Papirus, 1993

SERBINO, Raquel ET AL. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Marilena P. R. e ZIBERTTI, Maria Lúcia T. Apropriação de mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33 nº 2, 2007

Questões relativas à Pesquisa Educacional: pontos de vista teóricos

AZANHA, José M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo. Edusp/Fapesp 1992.

BARBIER, Jean-Marie e GALATANU, Olga. La singularité des actions: quelques outils d'analyse In BARBIER et alii (org) **L'analyse de la singularité de l'action**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

BARBIER, Jean-Marie. De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. In **Éducation permanente** nº 128. Nancy, 1996.

BARBIER, Jean Marie Rapport établi, sens construire, signification donnée in BARBIER J-M (org) *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, 2000.

BARBIER, René. **A Pesquisa ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

BIARNÈS, Jean Pour des nouvelles pratiques en institution: être centre sur le sujet. In SCHALLER, Jean Jacques. **Accompagner la personne en difficulté**. Paris: Dunod, 1999 a.

BIARNÈS, Jean. **Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique**. Paris: L'Harmattan, 1999.

BOUFLEUR, José Pedro **Pedagogia da Ação Comunicativa**. Uma leitura de Habermas. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

BOURDIEU, Pierre **Escritos de Educação** (série de textos de Bourdieu organizados por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani) Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CATANI, D. et al. **Docência, Memória e Gênero**: estudos alternativos sobre a formação de professores, Psicologia USP. São Paulo, v. 4, nº 1-2, 1993.

CATANI, D. et al. **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo, Escrituras Editora, 1997.

CORDEIRO, J.F. **Falas do novo, figuras da tradição**. O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DUBET, François e MARTUCCELI, Danilo. **À l'école**. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Editions du Seuil, 1995.

ERIKSON, Conceptions of school culture: an overview. **Educational Administration** Quaterly. V. 23, nº 4. Fall, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de A . **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa** Cadernos de Pesquisa nº 116. São Paulo, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org) *Narrativas de professoras – pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica*. Rio Janeiro: Ravil, 1998.

GATTI, Bernadete **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GERALDI, C. FIORENTINI, D, PEREIRA, E.. – (orgs) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Studying teachers' lives**. New York: Teachers College Press, 1992.

OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro. D.P. &A , 2001. Especialmente o texto e Inês Barbosa de Oliveira, Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação.

PAULA e SILVA , Joyce M. A Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para a reflexão. *In Cadernos de Pesquisa*. Nº 112, março, 2001. Fundação Carlos Chagas. São Paulo.

PENIN, Sônia. **O cotidiano na escola**. São Paulo: Cortez, 1995. Sobre a distinção entre cotidiano e práxis:

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. (coletânea de artigos interessantes, entre eles o de J. Gimeno Sacristán. Tendências investigativas na formação de professores).

SCHÖN, Donald. **Education the Reflective Practioner**. San Francisco, Josey-Bass, 1987.

SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. **Formação Docente: Rupturas e Possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (interessante coletânea e importante texto de Elydio dos Santos Neto)

ZAGO,N. CARVALHO, M.P; VILELA, R. A . **Itinerários de Pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Sobre várias abordagens

Autobiografia e história de vida (pesquisa)

ANDALÒ, Carmen. **Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis, Vozes, 1995.

BELLO, Isabel Melero. **Formação , profissionalidade e prática docente – relatos de vida de professores**. São Paulo, Arte e Ciência, 2002.

BUENO, B O **A vida e o ofício dos professores** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo, Escrituras, 1998.

- FONSECA, Selva Guimarães **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, 2003 (1ª impressão 1997)
- FONTANA, Roseli Cação – **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (1ª edição, 2000)
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org) **Narrativas de professoras – pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Raval, 1998
- Identidade do professor no envelhecimento. São Paulo: Cortez, 2001.
- KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange Jobim e (orgs) **Histórias de Professores – leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Ática, 1996
- MARTINAZZO, Celso José **Histórias de Vida de professores Formação experiências e práticas**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.
- PASSEGGI, Maria da C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In SOUZA, Elizeu C. e BARRETO, Maria Helena (org) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB., 2006
- _____ et al. **Biographisation et genres auto-biographiques** In Colloque international Le Biographique, la reflexivité et les temporalités Articuler, langues, cultures et formation. Tours, Université François Rabelais, 2007.
- _____ Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. In **Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE**, Brasília, UNB 2003
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O Avesso do modelo**. Bons professores e a psicanálise. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola – cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, R.J: Vozes. 2003.
- SANCHES, Cida. **Orientação educacional e o adolescente**. S. Paulo: Arte & Ciência, 1999.
- SILVA, Vera Lúcia Gaspar da Silva. **Profissão: Professora** In SILVA, Vera L. G e CAMPOS, Maria C. S. de S. **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002
- SOUSA, Cynthia Pereira de – Fragmentos de histórias de vida e de formação de professoras paulistas. In Sousa, C. P (org) **História da Educação – processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas In In SOUZA, Elizeu C. e BARRETO, Maria Helena (org) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB., 2006
- SOUZA, Elizeu C e CORDEIRO, Verbena Brouillon de moi-même: écriture de soi, (auto)biographie, temoralités, formation des maîtres et des lecteurs. **Biographisation et genres auto-biographiques** In Colloque international Le Biographique, la reflexivité et les

temporalités Articuler, langues, cultures et formation. Tours, Université François Rabelais, 2007.

STANO, Rita de Cássia. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001

TANUS, Maria Ignez J. **Mundividências**. História de vida de migrantes professores São Paulo: UNIC: Zouk, 2002.

VASCONCELLOS, Geni, A Nader (org) **Como me fiz professora** R. de Janeiro, D.P & A , 2000 1ª edição.

APÊNDICE 1

Entrevistas de explicação do que foi observado em sala de aula.

Essas entrevistas foram gravadas e transcritas e digitadas. Foram utilizadas como material de consulta para a pesquisa e pouco foram corrigidas. Elas estão aqui apresentadas porque julguei interessante porque há uma ou outra informação sobre a qual não caberia discorrer no corpo do trabalho

As entrevistas

As entrevistas foram realizadas após as observações. As datas se referem às aulas observadas e o que está grafado em negrito refere-se a alguma inflexão de voz do professor ou a algum momento da observação que ressaltai por ser inesperado.

Os comentários dos professores sobre o que foi observado está grafado em itálico e as minhas perguntas sublinhadas.

Aula de Roseli em 4/11/2004

Os alunos trabalham. Eu chego na sala às 14h30. (...)

A professora anda pelas carteiras para ver a lição de casas.

Na lousa eu vejo:

Destacar Material Port. Ficha

CCLC mat Δ

Recreio Mat 2

PBB

LC

Eu deixei um pouco de lado a preocupação com o tempo. Hoje tinha muitas coisas para fazer. Português, Matemática, E. Física e E. Artística. E. Artística demorou muito. Eles demoraram três aulas para fazer. Então não foi possível fazer Português e Matemática.

Deixei mais livres. Eu percebi que a classe estava envolvida naquele trabalho, não dava para cortar.

Um aluno mostra uma moeda para a professora.

Ah, isso é um assunto da aula anterior e ele quis me mostrar..

Ela está olhando as lições de alguns. Levanta os olhos e fala com os outros
“Hércules, você já acabou?”

Tudo? Não é possível!

Para outro: “Entregou para o Mateus?”

Exercício de Português: “Terminamos de ler às 14h20. Já se passaram 20 minutos, já poderia ter terminado”.

“Mateus, pára de conversar. O Bruno não consegue trabalhar com você. falando”.

“Deixe eu ver o texto”.

Ela caminha pela classe com uma caneta.

Lê os cadernos.

E vê a classe.

Em geral, lê abaixada o caderno sobre a carteira dos alunos.

Ela acompanha o trabalho dos alunos e registra com três cores diferentes, cada vez que olha. Assim os alunos têm um tempo para completar esses exercícios

O aluno fica ali parado... não fez nada. Tem a marcação da cor...

Quando não dá tempo, eles levam para casa para terminar.

Três vezes sem conseguir terminar [é raro].A maioria consegue até a segunda vez.
E não fica a terceira....

Utilizo as cores azul, vermelho e verde. Uma para cada vez que ela vejo os trabalhos dos alunos: primeira, segunda e terceira. .

Não podem não produzir.. Eu me preocupo sim com o tempo. Eles não podem ficar lá sem fazer nada.

Isso é importante para avaliar. Isso é uma avaliação.

Essas marcações eu faço depois do horário...

Ela diz: “Nossa que barulho. Ruth sai da sala um pouco. O barulho vem do corredor. eu não percebi que o barulho houvesse aumentado, estava entretida com todos os seus movimentos.

Volta a ver.. os cadernos

“Só isso! Você não fez tudo!”

“Danilo! Você vai ficar esperando a resposta sair na lousa?”

[14h50 toca uma sirene, duas vezes].

Aninha, pode trocar com a Paloma?”

Uma aluna vai guardar uma pasta no armário.

Aluno diz para o outro: “a professora deixou eu rabiscar a minha pasta”

Paloma! O seu eu não olhei né?

Você pensou que fosse escapar,né? Se mudasse de lugar, iria escapar!

Paloma e Ana.... mudei as alunas de lugar ...

Eles lidam com o esquecimento... O aluno cria estratégias para passar a perna na professora.[Ela ri...].

Eu anoto tudo por causa dessa estratégia.... Senão não vou lembrar mesmo.

.. duas ou três vezes que não fazem lição de casa eu chamo a mãe.

Para alguém.. “Esqueceu em casa? As fichas todas? Era no caderno. Cadê a lição de casa?”

Para todos: “Parem de conversar, tem gente que ainda não acabou

Tainar: “Vai sentar!” ... Então acaba, não conversa não.

Para Paloma: “ Faz agora, tenta .

Pra todos: “Já falei para deixar o pai e a mãe em casa, esperando com muito carinho. O caderno é para trazer.”

“Esqueceu em casa? Por qu? Esqueceu também?

Então, você traz para mim amanhã, vou marcar!”

A professora faz movimentos enquanto está corrigindo e observando os alunos, abaixando e levantando, andando para a frente e para trás. Não anda por caminhos retos. Não vai seguindo as fileiras, em ordem.

Quando fico sentada, eles sentam aqui do lado e aponta para a cadeira em que estou sentada ao lado da mesa dela.

Um aluno vai falar com ela e pede: “Faz massagem”

A massagem é um carinho. Eles pedem.

Para outros, ela pergunta:“Deixe eu ver uma coisa: estão conversando tanto!

Carlito, você terminou tudo?

Há aluno que só faz se a professora olha [e diz] Como você melhorou!!!!

. Eles precisam fazer para os outros... e não para eles.

Esses alunos eles querem muita atenção. Eles não têm atenção em casa....

Eu não dou bronca...É raro. Hoje foi um dia em que eu dei uma bronca.

Eu digo..” Gente eu me dedico, chego na minha casa eu faço a correção para trazer para vocês... às vezes acontece de eu não terminar... mas... poxa... eu me esforço para trazer a devolutiva... e vocês. dizem que não querem ler....

Poxa vida... fui para casa, me dediquei.... espero que vocês ao menos peguem os livros. [A bronca se dirigiu a uma aluna em particular]

“Eu me dediquei espero que você pelo menos tenha o respeito de procurar encontrar o que você quer ler ali”.

Aí pensei que eu exagerei na dose... eu pensei... Porque me lembrei de quando estava na 5ª série e a professora... Ela obrigava a ler Glorinha Rádio Amadora. Inferno ler aquilo...

Fui conversar com a menina.... Olha, desculpe, eu exagerei. Mas você percebeu o meu lado? Ela falou: Não professora, eu vou ler...

Eu disse: Não quero que você leia se for forçada. Eu quero que você me diga o que você vai fazer. E ela responde: Eu queria desenhar as figuras do livro ...não quero ler nesse momento. Mas você já sabe que tem até o final do mês para me apresentar alguma coisa desse livro. Algo de que você goste dentro desse livro. Tem tanta coisa aí.

Então ela vai fazer alguma coisa em silêncio.

Se ela quiser apresentar um desenho, pode. Mas não pode ser copiado do livro [Ela quer copiar do livro]. [Tem que ser algo criado.

No primeiro momento eu estava nervosa. Quando eu acho que estou errada, volto atrás. Isso não faz com que eles me desrespeitem. Ao contrário. Eles têm carinho por mim.

A criança só aprende se tiver afetividade. A criança, o aluno, o adulto, qualquer um... como consegue aprender se não gostar do professor??????

Eu acredito muito nisso. Tento manter um relacionamento bem saudável com eles, sem obrigar, mas ao mesmo tempo cobrando, porque é meu papel. Até de estar cobrando coisas deles.

Apaga a lousa.

Um aluno comenta que eu fui pontual. Cheguei às 14h30.

(Isso porque ela os preparou para a minha chegada. Ela me apresentou antes, pois eu chegaria no meio da aula, quando eles já estavam em atividade. No intervalo conversei mais com os alunos).

Correção da lição.

O professor, com a pasta na mão.

Escreve no quadro a primeira questão.

Muita coisa fazemos uma correção coletiva.

Alguns alunos só fazem porque o professor olha. Ele não faz para si mesmo. Outros são impecáveis. Têm todo o material organizado.

Errou. Que bom, que você errou. Pelo menos tentou.

[Na lousa, ela escreve:] O tatu (Vitor)... a gata (Dalva) e a Dona de Casa.

“Aí no texto está com letra maiúscula, nome dos personagens”

Tudo é motivo... alguma coisa é retomada....

Isso porque eles escrevem muito com letra minúscula. Não repito porque é uma regra, mas porque é um problema daquele grupo. Eles começam as frases com letra minúscula. Isso na 4ª é demais!

[Eu continuo a ler]

Pergunta para os alunos quem escreveu com outras palavras. Aparecem alguns comentários. Eu coloquei sem aspas. A professora explica que colocou os nomes entre parênteses.

[Ela não enfatizou o erro, mas repetiu de outro jeito, do jeito certo. Isso na hora, porque havia muito coisa].

2- “O que você respondeu Stefani?”

Fala que eu vou escrevendo... Como era o sofá... Coloque o máximo de informações”.

E a professora vai escrevendo...

“só duas é muito pouco.

Daniel, Só pode colocar um? Isso não é desculpa. Complete aí”.

“Fazenda. Já sabemos que é um pano’.

“Vamos colocar um ponto”.

[Ela explica que faz referência à regra de pontuação porque eles estão precisando rever essa regra].

3. “O que tem na sala?” Um aluno sugere: “Vamos fazer a correção oral, senão, não vai dar tempo”.

A professora concorda. Cada um fala um pouco.

[Roseli explica que eles se preocupam com o tempo].

Espera um pouco.

“Luís, diz para mim, para que serve esse exercício. Para copiar? Não. Para você saber como é importante descrever”.

Às vezes eu paro para falar sobre isso.

4. Como é a TV?

Vários respondem.

“Obrigada. Vamos tomar lanche, depois a gente volta”

Vamos fazer a fila no corredor.

Na volta... Eu tinha falado da dupla de matemática, mas temos pouco tempo 16h15. Vamos...

“Pessoal.. Já terminamos”?

“Não professora, falta uma página”.

“É mesmo. Prestem atenção. Às vezes depois de desenho há mais exercícios: Como é a Dalva”?

“Lu, presta atenção para você corrigir”.

“Luis, porque eu estou corrigindo, você não vai fazer”?

Discutem uma metáfora... “Por que está escrito que a luz entrou cansada”?

Entra na classe o Wesley. Ele tem uma deficiência. Ele entra e fica um pouco. Ao sair, me vê e volta. Não quis ir embora antes de saber quem eu era¹⁰³.

¹⁰³ Esse aluno está na escola e anda por todas as salas, embora fique na sala de uma professora do primeiro ano. Roseli conta que no início ele vinha de fralda e as professoras chamavam a avó do menino para trocá-lo.

Voltam a falar sobre a classificação do texto:

“Trata-se de um texto narrativo ou descritivo? E porquê”?

“Não vou escrever todas as respostas na lousa. Combinamos que vocês corrigiriam. Vou redigir a resposta 9. Vou escrever [e também dita]:

O texto é descritivo. Por que está descrevendo a sala, especialmente, o sofá!”

Há algum burburinho.

“Pessoal! Estão conversando e estamos fazendo uma aula coletiva”.

Um aluno compara com outra narração.

Outro aluno vai até a professora e faz uma pergunta baixinho.

Ela mostra que não é possível um texto sem nenhuma narração. O que indica que um texto é narrativo ou descritivo é a quantidade de descrição.

Não é possível um texto sem nenhuma narração. O que indica se um texto é narrativo ou descritivo é a predominância.

Não era só descrição. Ele sacou.

Eles têm um caderno de regras, onde eles anotam... o que é um texto descritivo... texto narrativo. É um caderno, cada um tem o seu.

É um caderno com gramática. Vamos lembrar... Vamos procurar o exemplo.

Essa é uma prática do grupo X,. e é uma prática que a gente tem aqui.

Todos os conceitos de gramática ficam no caderno de regras... Eles estabelecem a definição.

Os comentários dos alunos surgem porque estão habituados a fazer isso.

A gente também tem dúvida.... a gente também aprende. O erro não é fatal! Errou já não serve mais. A gente está estudando... Essa é uma coisa que todo ano eu trabalho. Não sei como os outros trabalham, mas eu assumo numa boa..

Eles se admiram... Eu também erro. Eu também estudo. Tem coisas de que eu não lembro para trabalhar com vocês, eu estudo.

No ano em que eu trabalhei, na 2ª série não tinha essa assessoria, nem o material. Só agora na 4ª série. Desde 2001 incluíram de 1ª a 4ª.

[Sobre o aluno que pergunta baixinho ela diz:]

Há alunos que perguntam baixinho. É comum, muitos não perguntam alto para que todos ouçam. Em alguns momentos eles até podem falar alto. Às vezes falam baixinho algo que não tem nada a ver, então eu não dou atenção.

Até às 16h15 vamos fazer Matemática.

“Cada um fará uma letra”.

a) $6,8, 14,9 = 37$ Resultado é 9, o resto é um.

A professora pergunta: “Renan, por que eu somei os números para depois dividir”?

As resposta dos alunos são bem diversificadas:

uma escreve 37 dividido por $4 = 9 (+1)$

outra monta a operação ... $59 \overline{)3}$

3 19

29

27

02

A professora resolve de acordo com a forma com a qual eles estão acostumados a montar a conta

$$\begin{array}{r} 59 \underline{) 3} \\ -30 \quad 10 \\ 29 \quad 9 \\ \underline{27} \\ 2 \end{array}$$

Eles fazem a conta sem armar a conta. ... Eu faço do jeito que estamos acostumadas, mas eu deixo o aluno fazer do jeito que ele quiser. Muitas vezes os pais ensinam em casa.

E muitas vezes os colegas acham mais fácil fazer do jeito que o colega apresentou. A novidade.

O importante é compreender por que 3×10 é 30.. entender o valor posicional do número. Como aquela coisa... saber o vai um....

Outro aluno faz as somas e escreve a resposta da seguinte forma...

$$\begin{array}{r} 9, 9, 6, 5, 4 = 6 \\ 9 \\ 9 \quad 23 + 5 + 4 = 32 \\ \hline 6 \\ 23 \end{array}$$

Escreve: Cada uma vai ganhar 6 balas e vão restar 2 balas.

Uma aluna pergunta: “Professora, precisa fazer a conta?”

Precisa... Ah, professora “ Faz cálculo mental, mesmo”

“Luis, amanhã traga uma borracha”

“Cadê seu caderno de matemática?”

“Isso já acabou? Amanhã vou vistar!”

“Renan! Maravilha! Não trouxe o caderno. Presta atenção. Porque eu somei e dividi?”

“Porque senão depois não dá certo.”

“Porque para ter a média é preciso juntar o que cada um tem e dividir por todos.”

“Entender. Não é só para mostrar, é para aprender.”

Comenta o modo de fazer a conta em pé.

“Renan! você viu quanto tempo você perde?”

Um aluno comenta a última das contas..”Professora, que número miúdo!”

Observações das aulas de Alice

Assisti duas aulas de Alice. A primeira no dia 4/11 e a segunda no dia 18/11 de 2004. A entrevista de elucidação foi realizada em 04/12 de 2004.

A professora chega com os alunos. Alice olha os alunos chegarem.

Apresenta o programa do dia.

“Hoje vamos ler revistas”.

Ela apresenta a revista *Ciência Hoje*. Mostra o título, pede a atenção para a chamada.

Não é sempre assim. Às vezes é livro.

Os da mesa lêem. Ela olha para as outras mesas, conta como será a aula. O que vai ler e mostrar e os empréstimos de livros na última parte.

Apresenta-me.

Os alunos ficam lendo as revistas, enquanto ela arruma coisas que estavam fora do lugar.

Chega uma aluna maior, que veio fazer uma consulta. Ela avisa que o horário de consulta mudou, mas assim mesmo ela pega um livro e procura a informação solicitada pela aluna.

Enquanto eles continuam a ler, ela vai ao computador e procura imagens para os alunos.

É o meu primeiro ano na sala de leitura. Eu planejo e vejo se dá certo ou não. A organização me atrapalhou um pouco no começo. Os livros estavam organizados assim: por poesia, gêneros em cores... depois ficam temas diversos. Aí fica difícil, não dá para fazer trabalho com gêneros. Nisso eu me perdi um pouco.

A gente [quando assumi a sala] continuou a ver os livros das prateleiras, mas era muito diversificado. Não foi tão proveitoso. Tanto que eu só consegui explorar a estante de literatura infantil. Aí eu parei. Fiz assim: Eu escolhia alguma coisa ... e deixava que eles escolhessem livremente.

E o empréstimo... quase todas as aulas.

Lá no fundo é pesquisa, que não está organizada de uma maneira boa. Eu tenho dificuldade na hora da consulta.

Além disso é muito pobre o trabalho que eles fazem ... de transcrever texto. Na verdade eles não estão aprendendo muita coisa. Mas a professora dá um tema, eles vêm. Eu procuro o livro e digo: “ó pessoal vamos dar uma olhadinha no índice. Eu dou um pouco mastigado. Eles acabam tirando cópia.”

Não aqui, a máquina está sempre quebrada. Eles vão ali fora.

Eles deveriam ter um roteirinho para o trabalho. Um tema que deixasse mais claro o que o professor quer. Ela não tem a menor idéia do que o professor faz.

Alguns alunos começam a ler em voz alta.

Ela então se dirige à classe e pergunta: “Vocês que estão conversando, do que gostaram?”

Pergunto porque gostaram e tal. Não gosto de ficar falando sozinha.

Eu observo que um menino diz que achou algo legal a sessão O que é o que é? (adivinhações). Ela vai até a mesa dele, conversa com ele e, depois de algum tempo, conta para os outros e socializa aquela conversa.

“Quem cava a terra e não é tatu?” Enxada ou homem. (duas respostas de alunos)

“ Duas hipóteses”, ela diz.

E ela aproveita e pergunta: “o que tem embaixo da terra?”

Alguém diz esgoto.

A professora diz: “metrô.” (Alguns alunos dizem que ele não está embaixo da terra. De fato, ali há metrô de superfície)

Vai a outras duas mesas.

Pede silêncio, os alunos lêem baixo, leitura silábica, palavra por palavra. O volume das leituras e conversas está atrapalhando uma aluna a quem a professora pediu para ler.

A atenção está voltada para a aluna que quer contar. Porém, nem todos estão atentos. Eles estão entretidos com outras coisas.

Ela explica que esse é um modo de o aluno apropriar-se. A leitura em voz alta é social. Forçar isso pode deixar o aluno nervoso. O que melhora a leitura é ler cada vez mais. Ler em voz alta não é o que vai fazê-lo avançar na leitura.

Sobre a atenção dos alunos ela comenta que tem aula que tem gente que não está nem aí. Estão em outro mundo.

O período de conversa sobre as leituras dos alunos durou aproximadamente 10 minutos.

Ao final desse tempo a professora diz que os outros colegas foram ao planetário.

Pergunta se aqueles alunos ali sabem o que há no planetário.

[Leio esse trecho e a Alice estranha e me diz:] mas isso foi na outra aula, não foi? Eu lhe digo que não e leio tudo o que ela fez na aula.

Pede atenção para o que ela vai contar dizendo: “Quando eu conversei com vocês eu prestei atenção.”

Aí ela pega uma revista igual a deles e diz que escolheu algo para contar-lhes. Lê com emoção e dá ênfase ao movimento do céu. Depois conta como os antigos chegaram a definir constelações de estrelas através de linhas imaginárias. Dá o exemplo de Orion, conta sua história mitológica e vai com metade do grupo ao computador mostrar a constelação., enquanto outro grupo fica esperando. (Alguns conversam, outros pegam revistas e não lêem.)

Diante do monitor Alice enfatiza a imaginação dos antigos ao ligares as estrelas e identificarem figuras.

Mostra Orion, com seu cinturão, seu escudo e a clava. “Sabe o que é clava?” Mostra também o corpo do gigante.

Depois vem o outro grupo. Ela mostra que o que existe são as estrelas, aquelas linhas são imaginárias. Para esse grupo ela também mostra a Lua. Eles vêem as crateras e buscam seu nome.

[Ela coment]. Nossa! Dá tempo de fazer tudo isso na aula. A gente... a gente vai fazendo naturalmente, sem pensar.

Os meninos que não estão no grupo dão risada. Ela diz que é bom rir. Mas eles não param de rir e não dizem por quê.

Depois eles vão às estantes pegar livros para levar para casa. Enquanto isso, Alice lê para algumas alunas. Fazem brincadeiras.

Anotam os empréstimos.

No dia 18/11 assisti duas aulas seguidas que forma estruturadas da mesma forma.

“Bom dia! Tenho uma notícia não muito legal. Estou precisando organizar os livros. Tem criança que precisará repor alguns que voltam muito estragados.”

(Nesse dia, quando eu cheguei a professora e um aluno estavam procurando um livro que havia sumido. Um livro sobre o boi).

“Na primeira parte vou recolher livros. Em seguida vamos conversar sobre um trecho de um filme. No final vamos ler.”

Os alunos vão devolver os livros nas estantes. Ela diz: “o livro precisa voltar para o mesmo lugar” E mostra o esquema da biblioteca: caixinhas com número e bolinha colorida

Os livros têm que voltar para o mesmo lugar. A gente tem que falar todas as vezes. Tem as cores e o número da prateleira. Nunca coloque o livro direto lá.

Espera um pouco e pergunta depois. “Quem ainda tem para devolver?”

Pergunta quem foi a planetário? (Essa mesma turma teve a aula anterior, alguns alunos não estiveram presentes porque foram ao planetário).

Uma criança conta que vai ter um irmãozinho. A professora pergunta se ela não tem nenhum outro irmão. Ela diz que só tem uma irmã de 13 anos.

Eles fazem isso direto. Falam um assunto que não tem nada a ver com o que eu estou falando. Às vezes é que ganhou um cachorrinho. Isso acontece mais com os mais novos.

Ela introduz o assunto que será tratado no filme: “O que vocês sabem sobre dinossauros?”

Começa a conversa com a classe

- Dinossauros são animais...

Aluno: de estimação.

-Não. Algum vê algum por aí?

Aluno: são animais pré-históricos. Eles viveram há muito tempo.

Aluno: Estão enterrados dentro da terra.

- Tem os museus, com seus ossos lá expostos.

- O que eles comem?

Aluno: Eles comem seus filhos.

- Alguns comem plantas?

Aluno: Há uns que comem animais.

- Então são carnívoros. Comem outros animais.

-Por que eles não existem mais?

Aluno: Pegou fogo na Terra. Veio do espaço.

Aluno: Ficou sem água.

A professora introduz o filme:

“Hoje eu escolhi um filme. Chama-se Fantasia. O desenho foi feito para a música. E o tema que eles escolheram mostrar foi formação da Terra.”

Começa o filme: Nova conversa:

- Onde se passa?

Os alunos observam um pouco. Falam: “na Terra.” Vêem vulcões em erupção.

[Alguns alunos se movimentam no ritmo da música. O ritmo fica mais intenso]

- Como se chama esse líquido quente?

Aluno: vulcão

Aluno: larva

-Lava, não é larva

-O que está acontecendo?

Aluno: Tempestade

Aluno: Neve

-Ventos, não é?

- E agora?

Aluno: animais pequeninhos

-Vem do mar?

Aluno: Não é do céu [também acho que imagem não é nada óbvia]

-Muito tempo depois...

Aluno: peixes adquirem escamas

Aluno: sai da água

Aluno: aparecem vários tipos de dinossauros

- E agora, o que tem na Terra?

Aluno: plantas

Aluno: espécies diferentes (floresta Amazônica, Rinoceronte, plantas, água)

- Nascem de onde? É da barriga da mamãe?

Não de ovos.

- Olha como está a Terra!

Aluno: deserto

- Aquecimento da Terra.

Aluno: eles estão morrendo.

- E como está agora?. Como se chama isso?

Aluno: eclipse.

- E aí?

Aluno: Dragão.

- Terremotos.

Aluno: não é assim que os ossos vão para debaixo da terra?

- O que eu li em um livro é que o meteoro se chocou com a Terra e provocou terremotos.

- E como era a pele deles?

Alunos: marrom

Alunos: tinham pêlos.

Acabou a aula.

Próxima aula: mesma turma. Mesmo plano de aula.

Esses alunos contam mais coisas que já sabem e pede para a professora não adiantar o filme. Suas perguntas são um pouco diferentes também, a partir de um certo ponto.

- O que está mostrando aí?

Constelações e planetas.

- Que planeta será este?

Aluno: Marte?

Aluno: A Terra.

-Marte? Por que é vermelho?

-O que está acontecendo? Explosões, vulcões.

-Será que existe algum ser vivo aí?

Aluno: Dinossauros.

-Ah! Eles estão aí? Tão quente. Será que tem algum ser vivo aí?

- E agora?

Aluno: Seres que surgem na água.

-Olha como eles mudaram?

-Isso aconteceu com o passar de muito tempo. Não é assim, rapidinho.

-Já tem algum animal conhecido?

Aluno: Água viva

-Olha o peixe.

Aluno: Ele pode sair da água.

Aluno: Ele virou ...

Aluno Dinossauro.

Aluno Jacaré.

- E esses?

Aluno: Pterodátilos.

- E o que eles fazem?

-O que os dinossauros comem?

Aluno. Depende do dinossauro.

Aluno. Se for *tiranossauros rex* ele como carne. Os grandes comem plantas.

-Como chama quem come plantas?

Aluno: herbívoros.

- E como fazem para comer carne?

Aluno: matam

- E agora o que tem na Terra?

Aluno: plantas, animais e água.

-Eles nasceram de onde?

Aluno: ovos

-Aconteceu alguma coisa?

Aluno: o *Tiranossauro Rex*

-Por que será que os dinossauros desapareceram da Terra.

Aluno: Um meteorito caiu e matou “tudo eles”.

Aluno: A Terra se movimentou e foi engolindo. Ficaram ossos.

...

Alunos... muitos falam ao mesmo tempo.

- O filme mostra muitas coisas nessa ordem, o Douglas falou do meteoro e com esse choque houve muitas explosões e terremotos.

- Como as pessoas sabem que existem dinossauros se na época deles não existia ser humano?

Aluno: por que ficaram os ossos.

Alunos.. chamam a professora... em coro... vários querem dizer o que estão vendo...

Aluno:Foi assim que os ossos foram para debaixo da terra

- Escavações.. até que eles entenderam as coisas do passado.

[A conversa aumenta muito]

-D. os dinossauros desapareceram, mas começou outro ciclo de vida.

A professora pára o filme.

“Bom pessoal! Agora vou recolher os livros. A M. vai recolher os livros.” A professora acende a luz.

Há livros para ler na mesa. Alguns alunos escolhem rapidamente os livros. Até o final todos escolheram livros. Uma aluna lê em voz alta. Eu estou longe, vejo que ela articula bem.

Eles lêem pronunciando... voz para ela. Quando comecei a ler eu também lia assim. Eu acho que é assim.

Minha filha também lê em voz alta. É para ela, não é para incomodar, nem para mostrar.

Depois de explicar as aulas assistidas ela quis comentar seu trabalho de um modo geral:

Relatou que usa livros, revistas, gibis, tirinhas e filmes.

Quando sabe algo do autor, conta para os alunos.

“Sempre procuro colher informação do que eles sabem, para saber o que posso acrescentar, de onde eu tenho que partir”

Sobre os alunos: na situação de sala de leitura, ela tem 20 turmas e não consegue saber o nome de todos os alunos. Sente falta disso. O resultado é que seus ex-alunos se aproximam mais dele, os outros a estão conhecendo.

Conta que tem vontade de voltar para a sala de aula embora tenha escolhido ter essa experiência. Pondera também que precisa de mais tempo nessa função, está tudo muito novo, apenas um ano. Ela pretende ficar mais dois ou três anos; o próximo para fazer mudanças, e o terceiro para confirmar essas mudanças.

Essa experiência está sendo muito importante para ela organizar seu tempo. Na sala de leitura tem apenas 50 minutos com os alunos e tudo deve acontecer naquele período. Já na sala de aula era diferente, tinha todo o período, sempre podia arranjar algum tempo a mais. Na sala de leitura não pode ser assim, precisa dar certo naquele tempo, por isso tem que haver mais planejamento. Ela conta que não tinha noção do tempo-relógio; agora é que está adquirindo essa capacidade de explorar melhor o tempo.

Outra aquisição de Alice tem sido a exploração do material da sala de leitura e as formas de organização do material para expor para os alunos.

Na sala de leitura tem vídeo, fita de música, fita com histórias, CD com histórias. Ela gostaria de explorar algumas apresentações em *Power Point* no data show, mas este fica em outra sala. Então explora no próprio computador disponível na sala de leitura com grupos menores.

Tem alguns assuntos preparados: sobre mitologia, Monteiro Lobato e sobre o Lampião, este ainda não terminado.

As observações das aulas de Ivan

6ª série, 17 de abril de 2005

Começo a ler as minhas anotações da observação.

Brincadeira na chegada e em seguida sorteio.

Ele olha os alunos, brinca e em determinado momento faz-se o silêncio. Dois alunos vão ler suas pesquisas sobre Joana d'Arc. As pesquisas foram pegas em *sites*. Os alunos lêem baixo.

Eu sempre chego brincando ou falando alguma coisa do tipo “hoje não estou muito bom”, assim eles sabem que é como se fosse uma senha. Aquele é o momento de brincar de falar. Eles têm necessidade de falar o que aconteceu, o que eles assistiram, o que eles viram. Os cinco primeiros minutos é deles comigo. Eu meio que os reservo com todas as salas, falo alguma brincadeira, falo de futebol, novela enfim... A partir desses 5 minutos o resto da aula é minha. Então...Eles tem que prestar a atenção, fazer silêncio.

Se a gente termina, se a gente tiver condições de terminar a aula um pouco mais cedo, nós conversamos, eles podem conversar entre eles, mas... se não vamos até o final da aula com a aula, intercalando com brincadeiras também.

Sobre a apresentação de uma pesquisa dos alunos.

Isso foi acertado antes com eles... Eles iam fazer a pesquisa, a tarefa eu iria corrigir de um por um mas eles dois seriam sorteados ou eu iria escolher...

O tom da leitura que é baixo:

Eu brinco com eles. Na hora de reclamar eles são leões, na hora de lê,r eles são gatinhos. Quando eles estão lendo o texto, que eles não estão virados de frente para a sala, é uma coisa... eles até lêem alto. Talvez por causa da idade, muitos lêem baixo. Depois isso vai se alterando. Na 7ª série muda. Muitos já lêem mais alto. De frente para sala eles têm já uma certa dificuldade.

[Por que pesquisar em um site?eu pergunto].

A questão da pesquisa no site, o propósito da pesquisa era que eles conhecessem a Joana d'Arc foss,e por qual instrumento fosse. Podia copiar. Só não podia ficar com o que tinham na apostila. Eles tinham que aprofundar, eles tinham que aumentar o volume de informações. Podia ser em qualquer lugar.

Leio o que escrevi:o professor retoma a aula e diz porque é legal falar da Joana D' Arc, para falar da Inquisição. Ela foi julgada e queimada pelo Tribunal da Inquisição.

Aí eu retomo textos, uma matéria que eles já tinham visto. Fui percebendo com o passar do tempo que ia ficando esquecido. ... Conforme eu dava aula eu fui vendo que isso ia ficando esquecido. Por esse motivo eu tento não terminar as aulas em 50 minutos. Então eu pego aula 20¹⁰⁴, por exemplo. Se eu imprimir um ritmo mais rápido eles me acompanham, eles aprendem e eu posso terminar a aula em 50 min. Só que eu procuro não terminar, procuro fazer a metade da aula, ou um pouco mais. Porque aí, na semana seguinte ou na aula seguinte, eu retomo o que eu vi no começo da aula e finalizo. Então eu ganho 2 vezes a mesma aula..

Se a outra aula for sobre um assunto que seja conseqüente desse, aí eu já posso começar e ir até a metade e depois retomar tudo de novo.

Se não for, eu paro, faço alguma tarefa com eles sobre aquele assunto. Deixo-os lerem o texto complementar. Porque em determinados casos a matéria ficava muito solta. Você dava uma matéria, termina e o aluno não vê mais aquela matéria.

Por exemplo o caso da Joana d' Arc, o capítulo continua sem a Joana d' Arc... Ela está no capítulo como uma curiosidade. Mas aí você pega a pesquisa e volta a falar deInquisição, volta a falar do começo da aula, da crise do século XIV, para depois continuar a aula. Assim eles têm sempre uma seqüência.

O professor fala Aula 23, página 22.

¹⁰⁴ O professor leciona em uma escola que adota material apostilado com aulas programadas para cada bimestre. É costume na escola escrever na lousa o número da aula, a página, a data e o nome do professor. Sempre.

Um aluno lê. O professor explica o termo laicização. Depois o próximo continua. Ele explica o descrédito da Igreja e o papel da Inquisição. Explica também o termo heresia.

Próximo. Explica o que é declínio e porque uma reunião de pessoas nas cidades aumenta a crítica.

Eles já se acostumaram. A 5ª série, eles chegam, a gente conversa sobre como vai ser o ano. Todos os anos. Na 5ª série eles demoram umas 2 a 3 semanas para pegar o ritmo. O ritmo da aula, para pegar como vai ser a aula. Depois dessas 2 a 3 semanas eles já pegam esse ritmo de leitura, por exemplo. Sabem que todo mundo tem que estar prestando atenção porque em determinado momento da leitura eu posso chamar outro para ler. Pode não ser na seqüência das fileiras em que eles estão sentados. Em determinado momento, se a sala ou se alguém está meio distraído, ele pode ser chamado para ler. Então todos prestam atenção na leitura.

[Tem mais professores que usam esse recurso da leitura, eu pergunto].

Aqui não.

Continuo a ler suas intervenções durante a aula: “esse negócio de corporações virou uma febre” e passa a explicar como elas funcionavam.

Eu procuro não quebrar o assunto. Então, o texto vem no assunto. Por exemplo heresias. Ele fala um parágrafo ou dois parágrafos sobre heresias,.. eu deixo eles lerem aqueles dois parágrafos, aí eu passo a explicação de heresias ... a não ser que tenha alguma coisa que eles possam ficar meio perdidos, porque eles não têm o costume de usar o vocabulário que tem na apostila. Também explico termos que estão grifados e é o caso da laicização, por exemplo, que são importantes para eles saberem e são um gancho para você ampliar aquilo de que você está falando. Então eu procuro pegar esses termos, fazer intervenções pontuais, mas quando o assunto está se desenrolando em 2 ou 3 parágrafos, eu deixo eles lerem.

Continuamos a ler. Daqui a pouco vou liberar sala inteira para dar um “pedala Robinho” no M.

Eles têm uma brincadeira que tem na televisão que é o tal “pedala Robinho”. Eles dão uns tapinhas na nuca. Eu falei vou liberar para dar um pedala Robinho no M..

Eles falam isso entre eles, é lógico. Eu nunca vou fazer isso, mas é uma forma de dar uma descontraída no meio da aula..

São Tomas e a Escolástica. O professor explica que se trata de um pensador e um pensamento que uniram Aristóteles aos preceitos da Igreja (ele utiliza essas palavras) .

Aí ele explica a importância do racionalismo e da mudança das explicações da Idade Média, quando tem lugar a experimentação e a observação. Conta a história do barbeiro-cirurgião que assunto do romance *O Físico*. E também fala de Dante Alighieri, grande escritor que escreve para gente que está além da Igreja.

Ele explica porque falou do Renascimento.

Então.. .essa questão de eu falar inclusive de alguma coisa que eles ainda não viram, como o Renascimento é uma entrada para retomar quando forem assuntos da nossa aula. Então eu cito o Renascimento, falo para eles não se preocuparem que eu vou retomar em algum outro momento.

Mas digo que eles vão ver mais pra frente, para quando eu voltar, quando eu falar do assunto Renascimento, aprofundar no Renascimento lembra-los que eles já viram, que já foi citado para eles.

Aí, os exemplos que eu dou, e contar histórias para eles já é uma outra parte de uma outra observação que eu tenho. Está muito relacionada com a questão da minha filha.

Está relacionado com eu contar história para minha filha, eu ler livros de história para minha filha e ver como ela fica entretida. E também de levá-la para ver contadores de

história. De ver como as crianças de determinada idade ficam presas à questão da história e como outras não se prendem tanto, não têm essa questão de que .. de ficar presas e concentradas mesmo na história. Então eu fui testando com o passar dos anos, citar livros, falar de livros. A surpresa maior, o que é grato para nós, é que muitos deles vão atrás de ler os livros. Tenho um aluno na 6ª série do Morumbi que leu o Físico. Eu citei, ele leu.

Eu cito, eu conto como é que é. Muitas vezes eu faço assim, eu conto a história, mas não conto o final. Aí eles se interessam por descobrir. Eu já tive experiências de contar um conto até um certo ponto e aí depois eu paro no final e eles me pedirem para na outra aula ... e eu tenho que trazer na aula seguinte, para ler... Eu leio o conto, inteiro. Ele é curto. Em uma aula dá para ler e comentar, porque eles ficam chocados. É um conto que choca muito.

Eu noto que a classe fez poucas perguntas.

Olha, a 6ª série, a 6ª série faz menos perguntas.

Sobre a aula de 5ª série

Leio o que anotei na observação

Algazarra, papo animado, futebol.

Essa é uma forma de começar a aula. Na 6ª série (aula anterior que eu assisti) não teve assunto, por causa do contexto, era primeira aula. A primeira aula é assim tranqüila até na oitava série. Agora, conforme vai passando o tempo eles vão se soltando.

Vou passar o vídeo da mumificação assim que lermos o caderno.

Avisa que os alunos devem trazer o livro Arquelologia.

Se alguém gravar algum vídeo interessante sobre alguns desses povos: fenícios, persas, hebreus, egípcios é só avisar uma semana antes e nós passaremos.

Acho que é uma forma... porque hoje nós temos muitos recursos. E o que acaba acontecendo é que você está falando de determinado assunto, com por exemplo do. Egito, o que é um assunto pelo qual a 5ª série fica alucinada. Aí eles trazem muitas coisas que viram em canal de TV paga, em sites, revistas, coleções. Alguns alunos têm coleções inteiras de miniaturas do Antigo Egito. Então eles trazem coisas interessantes que muitas vezes outros alunos não viram.

Propor que eles gravem para trazer é uma maneira de eles também se preocuparem em trazer uma coisa que é interessante para eles.

Depois eu propus passar “Os caçadores da arca perdida”. O Indiana Jones, porque é um filme já mais antigo, é um filme da época que eu estava no fundamental e que muitos deles não assistiram. É um filme que tem um padrão de aventura, de ação que é para os dias de hoje. Então prende o aluno.

E fala de arqueologia que é um assunto que eles já viram, fala da arca .. fala dos nazistas que eles vão ver...

Fenícios.

Ele fala das primeiras notícias da região.

Mostra: Ásia oriental, Ásia ocidental e Oriente Médio.

Diz que ali hoje é o Líbano, que produz madeira, desenha um cedro na lousa. Conta que essa madeira era importante porque era comercializada com os egípcios em troca de comida.

Sai da sala para buscar o mapa. Os alunos ficam criticando o desenho do professor.

Mostra o mapa.

Os alunos saem de suas carteiras e se aproximam da lousa.

O professor diz: “Os pequenos na frente. Vocês não querem ver o mapa?” Organiza o grupo.

É um negócio que é importante. Eu acho mais importante na 5ª série. Para eles têm uma importância a questão da proximidade. Eles poderem levantar da carteira, ver um mapa, ficarem próximos de você. Aí você mostra a região para eles. Mas a proximidade é muito importante, a afetividade, da 5ª série, está muito na pele. Eles querem estar próximos. Eles estão descobrindo como brincar com você, o que fazer para te agradar. Então eles vêm para perto. Eles ainda eles não tem muito senso de organização, então eles sobem no tablado, os grandes ficam na frente, os pequenos ficam atrás. Então você tem que dar uma organizada.

Mostra o Líbano, Egito , o rio Nilo a proximidade com o mar Mediterrâneo. Muita montanha.

(Ele mostra um mapa mundi, a escola não tinha mapas históricos).

Conta que não formavam uma unidade política como o Egito. Faz a comparação com o Egito. Eram cidades.

Os alunos voltam para as carteiras e devem preencher um espaço com alguma informação sobre Biblos. O professor diz e os alunos copiam: Biblos é a grande capital fenícia e tem seu nome associado a livro.

Nessas cidades o rei mandava mais do que o presidente manda hoje.

Diante de Biblos, o aluno associa à Bíblia e não entende. O professor explica que na época a palavra tinha outro significado: Biblos produzia papiro que deu, depois, origem à Bíblia.

Explica também que os fenícios produziam barcos.

Um aluno pergunta: como eles iriam construir motores se não tinham material para fazer motor.

Ele explica comentando a falta de percepção da época.

É uma intervenção legal porque dá para você explicar que o barco pode ser movido de outra forma. Que o barco é construído nessa região porque está próximo ao mar e porque tem madeira. Aí dá para falar de outras coisas, dos escravos.

Eles continuam a ler um texto sobre a púrpura . Ele pede para sublinhar púrpura e molusco.

Ele diz que púrpura é a cor da sua blusa. Enquanto os alunos escrevem em um espaço da apostila que devem preencher, ele diz que havia herdado essa blusa da sua irmã.

Um aluno levanta a mão, ele lhe dá a palavra e ele conta que sua mãe perdeu uma irmã afogada.

O professor ouve com atenção, com seriedade, não o interrompe e depois prossegue a aula.

A 5ª série traz muito a experiência dela para algum gancho que você dá na aula. Você fala de alguma coisa, você fala de alguma região, ou de alguma atividade econômica. Eles contam uma experiência que tiveram.

Quando eu falo de pecuária e explico o que é pecuária. Ele fala que ele foi para um sítio em determinado momento da vida dele e que lá ele viu a experiência entre uma vaca e um boi, por exemplo. Entendeu? Ou então, às vezes, você está falando de gregos e fala dos espetáculos dos gregos, ele fala que foi para a Disney e assistiu a um espetáculo em algum lugar da Disney.

Entendeu? Quer dizer, na verdade, eles sentem falta de quem os ouça.

[Diante do seu comentário eu procuro voltar à intervenção do aluno e lembro: “você falou a palavra herança, ele pode ter associado com a tia... com a morte e com o mar (morreu afogada) aqui tem uma diferença de compreensão do sentido da palavra].

Ele explica é ... você coloca uma coisa pessoal e eles se sentem também com liberdade para colocar uma coisa pessoal deles. Isso é interessante. Agora, tem coisas que

às vezes fogem do ... do momento da gente. Então, algumas coisas a gente até poderia pegar e trabalhar com eles. Essa questão da herança, para depois falar de herança cultural... tal... E no momento, muitas vezes, você perde o momento. Isso porque às vezes você está no .. vou usar uma figura... você está no meio do furacão... você não está vendo o estrago. Você está no meio da aula e você não tem a noção do geral.

[Eu retomo. Isso mesmo, na ação você não tem que ter a noção do geral mesmo, senão você não faz nada. Então, você está fazendo essas conjecturas agora, mas lá você tinha um propósito..[quando ouviu o aluno e não disse nada]...

Eu sempre penso em não dispersar os alunos do motivo da aula, do objetivo da aula, porque .. Eu já tive experiências também assim... tenho salas... essa 8ª série, por exemplo, é uma sala excelente em História. Nesse aspecto eles começam a perguntar, a te questionar e eles começam a perguntar coisas que eles estão vendo no dia a dia deles. Eles querem saber o porquê, o que é ótimo. Só que uma parte dos alunos se interessa e outra parte não. E a outra parte quer entender o porquê, quer saber o final daquela história que você estava contando. Quer saber o final daquela explicação que você estava dando. Está curiosa para saber porque aconteceu aquilo, o que levou Getúlio Vargas a se suicidar, por exemplo. Então, muitas vezes já aconteceu de perder o interesse dos alunos por aquele assunto, por aquele momento.

A aula havia praticamente terminado quando da intervenção da aluna e retomada do professor. Assim, terminou a entrevista de elucidação do observado. Esse ponto foi um ponto de inflexão da entrevista que prosseguiu tratando de alguns tópicos.

Ele diz: Concentramo-nos na aula que está na apostila.

[De fato podemos notar que tudo o que ele mencionou como preocupação em informar ao aluno, em enriquecer a aula diz respeito à familiarização dos alunos com os assuntos da apostila].

Sobre as intervenções dos alunos a partir de suas próprias experiências o professor diz:

Na 5ª série isso acontece bastante. Na 6ª série, uma coisa curiosa é que a gente tenta até deixá-los mais à vontade, até não deixar que outros alunos façam uma certa coação sobre os colegas. Os colegas na 6ª série muitos deles ainda têm essa atitude que a 5ª série tem. De contar coisas do que aconteceu com ele, tal... Só que na 5ª série, os alunos, os colegas ainda não agem com uma certa coação com esses que estão falando. Na 6ª série você já sente uma certa animosidade. Então o aluno, ele se priva de falar muita coisa, mesmo com toda a observação que a gente faz. Com toda a tentativa de deixar o aluno falar o que quer falar e às vezes até usar uma coisa que ele falou como um gancho para a aula. No entanto eles vão se sentindo cada vez mais coagidos a falar aquilo [que o grupo aprova] e vão deixando de falar. Então quando chega na metade da 6ª série você não tem mais assuntos como esse. Os próprios alunos já estão ... já acham que não é interessante. Muitos querem saber mesmo como é que termina a aula. Eles não querem ouvir o que eles acham que é uma perda de tempo. Eu não acho que seja, por isso eu tento evitar.

A gente percebe muito dois níveis aí, se você separar a 5ª e a 8ª série. A 5ª tem muito esse negócio de se expor bastante. A 8ª tem também um expor, mas tem toda a crítica da adolescência, então eles acabam, mesmo sem querer... acabam se expondo de alguma forma. Por exemplo, um aluno da 8ª série que é muito alegre de repente fica umas duas ou três aulas triste, você sabe que está acontecendo alguma coisa. Mesmo você tendo 30 alunos na sala você percebe cada um. Você tem 50 minutos de aula, você tem um minuto para cada um. Você olha a sala toda.

Como você foi construindo sua estratégia de aula? eu lhe pergunto:

A maioria dessas coisas foram acontecendo muito na intuição e muita coisa eu planejei. A questão da leitura foi acontecendo primeiro para depois eu planejar. Assim, nas 5ª e 6ª séries eu me utilizo da leitura para que eles tenham contato com o caderno

(caderno de atividades que é a apostila), até para ficar fácil quando eles forem estudar. Na 7ª um pouco menos e na 8ª menos ainda e preparando para o que vai ser o colegial, por exemplo, o que vai ser um Ensino Médio. Na 8ª série, eu mesclo mais a leitura com o esquemático. Mas ainda trabalho muito a leitura. E o conhecimento de um ângulo que eles têm .. na 8ª série, eu também trabalho bastante. Do mundo atual.

[Faz tempo que você se utiliza da leitura?]

De leitura desde que começou essa apostila nova. Na velha menos, porque o texto da velha era mais parecido com o texto de um livro didático. E o livro didático ele não chama o aluno para isso. Vamos fazer... vamos .. vejamos... leia o texto complementar...

Já o livro didático, fala, dá mostras de como trabalhar para você apreender o conteúdo. E muitas vezes não é isso. O aluno não saber ler direito e você tem que trabalhar com uma dificuldade anterior. Não que o aluno seja um idiota. Não, ele é inteligente, ele é esperto. Eu ainda não encontrei nenhum aluno que não fosse esperto. Nenhum que não tivesse capacidade de demonstrar ou de fazer alguma coisa ou de trabalhar com uma determinada linguagem. Agora... encontrei, sim, muitos professores resistentes a isso..

Resistentes a que? A conhecer o aluno?

Isso, isso. A entender que o aluno pode ser compreendido mesmo se não souber transferir para a escrita aquilo que ele entendeu, mas ele pode ter entendido. Às vezes ele compreende melhor do que um que consegue escrever melhor. Então.. .eu tenho experiências no Estado de alunos que quando você fala do Egito e dá uma prova sobre o Egito, o aluno não consegue se expressar, não consegue escrever. Mas quando você dá um trabalho que ele tenha que ... você dá uma frase: O Egito é uma dádiva do Nilo e manda ele desenhar.. ele entende perfeitamente o que você falou. Ele desenha a pirâmide, ele desenha o faraó, ele desenha o Nilo. Ele desenha todos os elementos. Ele entende, às vezes, melhor do que um aluno que escreveu melhor.

Aqui eu faço na apostila. Eles desenham na apostila e infelizmente a gente não tem muito tempo para fazer alguma coisa... Tem algumas aulas ...se eu não me engano na 5ª série tem também algum desenho. Podia ter. Esse negócio de utilizar outra linguagem eu acho excelente.

Você prende o papel craft na parede, para fazer uma linha do tempo. E você traz recortes de algumas coisas, por exemplo: vestimenta. E pede para eles colocarem na linha do tempo a vestimenta. Você pode fazer a linha do tempo como . quiser. ... Idade Antiga.. Média conte... ou só séculos. E pede para eles localizarem.. e depois explicar porque eles localizaram daquele jeito.

O mais curioso é que eles fazem errado, mas têm uma explicação. Eles conseguem explicar porque eles colocam um cara vestido como romano na I. Moderna. Eu já tive explicações do tipo..."Ó professor... essa escultura do Renascimento tem a mesma roupa que essa cara aqui". Eu forneço o material.

Então ele coloca lá... Aí ele quer saber porque não está certo.

Aí você começa a trazer uma explicação que para eles vai fazer muito mais sentido do que se você dissesse, " o Renascimento é uma retomada dos clássicos."

Isso fiz no Estado. Aqui não.

Aqui já fiz duas coisas que deram super certo. Fenomenais.

Trabalhei com professora de artes com o CD. Quando falava sobre 2ª guerra e ela sobre cubismo. G. Civil Espanhola e Guernica.

Eu entrei na sala fiz uma parte e ela fez outra parte.

Outra.. foi o Renascimento.. na aula da prof. De artes, fomos até o data show... eu falei a parte histórica e a professora falou do movimento artístico. Lemos as obras, claro escuro, profundidade... Essa aula foi muito, muito proveitosa.

APÊNDICE 2 Minha história – Autobiografia seguida de projeto

Esse foi o relato autobiográfico que escrevi seguido de um projeto, para o Ateliê Biográfico de Projeto realizado durante (Este texto foi escrito à mão e digitado para ser entregue a Helena Chamlian, para sua pesquisa. Apresento aqui essa versão, sem correções).

Quem sou eu?

Não sei bem e, ao mesmo tempo, sei muito bem. Parece que sei cada vez mais quando escrevo e que sei coisas diferentes cada vez que eu escrevo. Às vezes o que sei muda muito em relação à escrita anterior, outra muda pouco. Agora, parece que fechei um ciclo, montei um quebra-cabeça. Durante esse tempo... Sei agora, por exemplo, que sou produto de uma duração, de um processo. De vários processos encadeados, a minha temporalidade. Essa temporalidade se transforma, é algo que eu não posso contar, relatar, mas tem um lugar no contorno do meu projeto. É sua dimensão de profundidade que liga meu projeto presente a outros projetos.

Houve um tempo em que eu dizia que eu era filha do medo. É verdade. Eu reconheço isso... mas hoje não é mais assim, completamente. Eu posso reconhecer o medo e conversar com ele. Sou menos dominada por ele. E por que mudou? Como mudou? Quando mudou?

Acho que foram investimentos na escrita dessa autobiografia, o que compreende também o processo de escuta das outras autobiografias. Isso somado minhas experiências em um curso em que a teoria é aprendida a partir das discussões sobre a ressonância dela nas experiências do grupo – é um curso de formação de coordenador de grupo operativo. E a minha volta à psicanálise. Estou com vontade de me deitar no divã... Assim, essa história agora é teleológica. Todas as minhas experiências aqui relatadas me fizeram perceber isso. Percebi que essa história só foi escrita para justificar o seu fim, o meu projeto presente.

Esse projeto só foi assumido plenamente agora, por isso mudou. É até meio engraçado perceber como algo existe em nós, atua em nós e leva tanto tempo para percebermos.

Faz muito pouco tempo eu ainda me sentia filha do medo. Nos primeiro relatos, mais especificamente no segundo, para a tríade. O medo de nunca sair das “garras” da minha infância, da dependência em relação à minha família, do medo de me lançar no futuro. O medo de não conseguir alcançar o futuro para o qual meus desejos me impeliam e o medo de não conseguir prever e driblar as dificuldades livrando-me de preocupações. Eu queria segurança e queria sonhar com o desconhecido, com o desejado, ao mesmo tempo. E tinha medo de perder a segurança do já conhecido.

Assim eu fui uma aluna medíocre na escola. Nunca repeti o ano, nunca tive qualquer dificuldade na escola e também não me esforçava para tirar boas notas. Ao mesmo tempo, sonhava em estudar na França. Quem sabe fazer uma faculdade lá. Era um jeito de me libertar da minha família, do peso da segurança e do incômodo da excessiva comodidade regrada. Mas... era mais do que isso. Era muito mais do que isso. Era garantir uma educação de maior qualidade, já que meu avô dizia que o ensino ficava cada vez pior e minha tia corroborava. Assumir a responsabilidade de ter a formação que eu julgava boa era muito difícil. ... Acho que agora já sei porquê. A formação que eu julgava boa fugir daquela que o meu avô condenava. Não era o meu projeto.

O fato é que não fui à França e não fiz nenhum esforço para ir a não ser dizer a meu pai o que queria ir. Ele não deixou. Em troca eu escolhi fazer o Ensino Médio, o colegial, voltado para o curso de medicina. Eu tinha dois argumentos para isso e eles não eram exatamente complementares. Por um lado, eu desejava estudar medicina para ser patologista ou psiquiatra. Queria estudar micro estruturas ou conhecer lógicas diferentes da “normal”. Por outro lado, dizia a mim mesma e aos outros que precisava buscar um escola que fosse “forte” nas disciplinas científicas ou exatas. A minha família jamais incentivou esse lado. Meu pai é advogado, minha mãe assistente social, meu tio artista plástico e meu avô professor de filosofia. Eu queria ser independente economicamente como minha tia dentista. A minha tia professora e a minha mãe e minha tia assistente social não era tão independentes, a meus olhos. (Hoje percebo que estava enganada, e não era por falta de informação. Era o filtro da minha interpretação mesmo! As conversas, no ambiente familiar, eram sempre sobre política, arte, filosofia e educação).

Na adolescência, com 15 anos, passei a circular no universo do meu tio artista plástico. Era o mais longe que ia em relação ao núcleo familiar. É claro que também freqüentava a casa de algumas colegas e ia a algumas festas, mas parece que o que eu reconheço como marca, hoje é esse convívio na casa do meu tio que era fascinante. Acho que isso atrapalhou meu encantamento pela vida fora da família. Afinal, lá era família. Era família tanto pelo lado da minha mãe quanto pelo lado meu pai: meu tio havia se casado com a irmã da minha mãe.

Nessa época, talvez eu não tivesse medos. Eu sonhava e compartilhava sonhos com esses adultos. Pouco com colegas de escola. Eu sonhava com outros mundos e raramente eu mesma era a protagonista. No ensino médio, eu convivi menos com colegas da escola. Eram apenas dois os meus amigos, sendo que um deles era minha prima. Convivia com mais gente, mas era com esses que conversava horas a fio no telefone e foram esses que permaneceram os amigos durante os 3 anos do Ensino Médio.

O que me fascinava na casa do meu tio era a liberdade de falar sobre vários assuntos e o fato de ser ouvida – claro com condescendência e porque falava pouco... eu queria mais era ouvir tanta gente que desenvolvia idéias de um modo que eu julgava fascinante. As pessoas eram muito interessantes e, de certa maneira, exuberantes e pouco convencionais. E claro, eram muito mais velhos do que eu.

Esse meu tio era artista plástico, viva de arte, mas que sustentava a casa era minha tia, professora primária, com ajuda dos meus avós paternos. Esse arranjo familiar era muito diferente do da minha casa. Meu pai era o provedor e o protetor dos filhos. Já meu tio não era o provedor e ainda competia com sua única filha pela atenção de sua esposa.

Que universos diferentes! Lá eu me sentia tão à vontade, mas meu pai me mostrava que não tinha muita “sustentabilidade” essa vida. Entre os sonhos e as preocupações eu fiquei.

Por outro lado, meu pai não me forçou ou me incentivou a sobressair na minha carreira e ser independente. Assim eu escolhi como curso superior a faculdade de História, sem pensar na profissão. O meu projeto até então era me formar. Formar era então, saber, obter conhecimentos. Ouvir os mais velhos. Queria conhecer as coisas que meu avô conhecia, porque ele falava com tanta autoridade e tinha muitos livros em muitas línguas e todos ele podia ler. Queria conhecer as coisas que meu tio conhecia – além da história da arte, ele conhecia literatura. Especialmente Shakespeare, Machado de Assis, Melville e por fim

Homero. Ele lia Jung e conversava muito sobre a alma humana, tema que também estava presente na conversa sobre literatura. Lá também se ouvia muita música clássica. Ouvia-se em silêncio e depois se comentava. Com os quadros e as imagens dos livros de arte também era assim. Olhava-se e depois se comentava. Era tudo muito informal, aparentemente. Era muito rigoroso, dentro dos padrões dele. Deles.

Esse projeto de me formar que eu entendia como “saber coisas” dizia respeito a erudições, a matérias eruditas. Ele começou bem antes, quando eu tinha 10 anos ou 11 e estava entrando no ginásio e não me ensinariam mais latim. Eu ouvia, nos poucos jantares na casa do meu avô paterno que a educação só piorava. Que esse Passarinho (então o ministro da educação) era uma lástima! Que o acordo MEC USAID era um horror... E eu pensava, o que será de mim. Instalou-se assim o medo do futuro, do meu futuro. Até tentei reverter o quadro ao buscar uma outra escola com uma perspectiva muito boa – a vocacional do Brooklin. Essa escola me havia sido apresentada pelo namorado de uma tia, irmão da minha mãe. Aliás, essa pessoa que hoje é meu tio, é também um artista, amigo do irmão do meu pai.

Essa tentativa não deu certo. Fui me matricular e disseram que não seria mais possível eu estudar lá. Que a escola não era mais o que era. Muito tempo depois, muito tempo mesmo, só nesse grupo, eu soube que a polícia intervinha lá periodicamente para boicotar o trabalho daqueles professores e que, provavelmente, a pessoa que atendeu minha mãe seria uma pessoa “de fora”.

A partir daí, talvez, não tenho bem certeza eu introjetei a seguinte idéia: “eu chego sempre quando o que estava bom acabou”. Acabou de acabar.

Assim nunca me senti parte de um grupo que tivesse um projeto comum. Não era parte do grupo do meu tio, apesar de ser girar em torno desse grupo. Não considerava meu o grupo de meus colegas de classe. Não me comprometia com nenhum grupo. Depois, com 15 anos, eu quis estudar na França, fazer parte de uma outra cultura – mais respeitada -. Meu pai não me autorizou. Eu escolhi estudar em uma escola mais voltada para as ciências.

Quis ser médica, mas logo me desencantei. Queria ser psiquiatra ou patologista. Examinar detalhes, estruturas microscópicas e/ou conhecer lógicas diferentes. Desanimei de estudar fisiologia, de definir e descrever bem as estruturas de funcionamento do corpo. Isso parecia estar tão distante da minha capacidade e do meu interesse. Fui estudar História. Estava

encantada com Erich Fromm – especialmente a Psicanálise da Sociedade Contemporânea. Tinha facilidade em História, eu pensei que poderia ser uma saída. Psicanálise e não psiquiatria. Não a medicina. A compreensão de lógicas que eram diferentes do que eu pensava. Mas no passado. Na História.

Ninguém questionou essa minha “lógica”..hoje eu reconheço que ela não tem sentido em si e teve muito sentido para mim, naquela época. Foi o possível.

Hoje eu associo essa “idéia” a alguns sentimentos: muita vigilância. Auto-vigilância. E uma explosão de desejos acompanhados de medos. Muitos medos. Tenho uma outra lembrança... a de que eu temia o descontrole do mundo. Queria um governo universal e, absolutamente, racional. Medo de assumir riscos. Achava o socialismo mais racional, em termos sociais. Daí ser mais justo.

Essa pretensa racionalidade me fez não cursar Psicologia e sim História. ...

Na faculdade.

Percebo hoje que me sentia impotente bastante.Não me envolvi no movimento estudantil.Achava que o sistema fosse imbatível. Tinha também muito medo do confronto. Não me sentia confortável e não sabia quem eu era. Socialista? Por que não lutava? Não lutava. Não fazia os percursos para atingir objetivos. Vivia de idealização, no campo existencial e também no campo amoroso. Até no plano escolar talvez. Lembro-me de um comentário de meu pai. Puxa você estudou tanto para não fazer nada na universidade. Tínhamos provas semestrais e um trabalho semestral. E eu fazia só o que me pediam. Era muito pouco exigente a faculdade e não ia atrás de nada... Parecia que era a faculdade que deveria exigir... Sempre o outro!!!!

No amor, tinha amores platônicos. Tive um namorado, no tempo da faculdade,. Uma pessoa muito diferente de mim, e muito distante. Um indiano que morava no Crusp. Durou pouco e não foi uma paixão. Mas era interessante, exótico namorar esse indiano. E também me despertava uma certa curiosidade....

Ao terminar a faculdade eu me sentida totalmente despreparada para a vida e desencantada. Fui dar aulas e estava muito colada no conteúdo aprendido na faculdade.Queria transmitir o

que eu havia aprendido. E eu ensinava para alunos que já trabalhavam e estudavam à noite: supletivo e escola de comércio.

E eu estava desencantada. As minhas experiências me desencantavam ao invés de me motivar.

Prestei um concurso no Banco do Brasil para incentivar meu irmão. Eu passei e ele não. Acabei assumindo o posto, depois de várias negativas quando me chamaram para trabalhar em São Paulo, pertinho da casa dos meus pais. No dia que me chamaram eu estava deprimida e me sentindo completamente despreparada. Aliás, desde o ginásio eu me sentia assim. Entrei no Banco e foi demitida da escola em que lecionava quando demonstrei que gostaria de diminuir minha carga horária.

O trabalho no BB me aproximara da família da minha mãe. Meu avô materno havia feito carreira e havia sustentado muito bem sua família de 8 filhos. Eu abandonei meu projeto de fazer psicanálise das sociedades... aliás... eu nem sabia como executar esse plano e resolvi meu problema com a segurança financeira. Aliás, pensei que houvesse resolvido. Vivi alguns meses de profundo tédio, com dinheiro no bolso. Minha mãe percebeu isso e disse... mas e a sua faculdade, você não vai mais fazer nada. Eu ficava as tardes todas em casa... sem fazer nada. Voltei a estudar durante os 10 anos que passei no banco. E a segurança financeira talvez tenha sido muito importante. Ela permitiu-me lançar-me no mundo e conhecer-me. E isso foi um processo que não aconteceu do dia para a noite.

Primeiro voltei a estudar por minha conta. Hoje percebo que esse processo foi muito importante. Foi assim: passei a dedicar-me, juntamente com uma amiga, a pesquisar jornais do período regencial. Íamos ao IEB. Biblioteca boa, aconchegante e farta. Não me lembro mais o que procurávamos, qual questão perseguíamos. Essa colega havia se tornado uma grande amiga, era meu primeiro vínculo sério, fora da família e sem qualquer contato com ela. (Tive antes um amigo, mas esse era também amigo da minha prima). Éramos confidentes e partilhávamos inquietações existenciais. As nossas pesquisas se distanciaram, mas permanecemos amigas. Eu pedi para consultar um jornal que veio juntamente com um manuscrito. Era um relato de viajante. Eu me encantei ao ler aquelas letras. E também com a narrativa. Era uma outra forma de narrar a história. Eles não descreviam um sistema, mas

o que descreviam fazia muito mais sentido para mim. Era como se eu pudesse fazer uma revisão do que aprendi e, ao mesmo tempo, apreendesse tudo em uma nova dimensão, mais simples e mais complexa. Que estranho paradoxo!

Comecei a voluntariamente desaprender o que eu havia aprendido na faculdade de História. Mas o que era mesmo que eu havia aprendido??? Desaprendi sozinha, até encontrar um foco em uma questão mais específica que pareceu incrível. As festas. Pareciam ser momentos privilegiados para se apreender a VIDA.

Pela primeira vez, talvez, eu me lancei sozinha e sem medo a uma aventura do conhecimento. Era a minha grande paixão... Sozinha e sem medo???? Não foi bem assim, mas com certeza foi no meu ritmo. Reconheço que tudo ocorreu no meu ritmo.

Nessa mesma época, quis voltar a ligar-me à universidade e entrei para o curso de Letras pelo artigo 68.

Reencontrei um amor platônico e tudo o que tínhamos juntos eram colóquios sobre o conhecimento. Eu me lançava à leituras. Leitura de imagens que ele produzia. Ele era fotógrafo. Conversávamos também muito sobre a observação de si. O testemunhar-se provocado pela meditação que levava a uma atenção sobre si. Esse reencontro foi muito importante por se tratar de um antigo amor que havia freqüentado a casa do meu tio. Nessa época, no entanto, eles estavam afastados. E ele se tornava meu amigo.

Nos encontrávamos na ECA, onde ele trabalhava e depois que eu sai da casa dos meus pais, também na minha casa e nos restaurantes de São Paulo. Nossos colóquios permaneceram esses. Ele estava envolvido com uma outra garota que hoje é sua esposa e também com um rapaz.

Além dessa conquista, conquistei minha casa. Era alugada, mas era minha própria casa.

Lançava-me no caminho do conhecimento da minha alma. A minha paixão. Essa alma se mostrava em momentos especiais, não na rotina, na lógica do sistema. Foi assim que meio sem querer, mas com grande sincronicidade, me aproximei da faculdade de Filosofia.

Sincronicidade. Palavra que passou a explicar muita coisa para mim, nos últimos 20 anos. E que percebo hoje como um movimento duro e árduo reconhecimento de si mesmo. Da invenção de si.... sem o distanciamento.... O que permite tal distanciamento???? Uma forma da transferência???

Qual o papel do inesperado, do estranho e do estranhamente perfeito, na sincronicidade???

Sincronicidade???. ... Aproximei-me da faculdade de filosofia como aluna regular do letras através de uma disciplina da área de Estética ministrada para graduação. O curso era sobre Stendhal e trazia no título a palavra paixão e política. Mas não me lembro mais. No entanto o curso trabalhou muito com o Barroco. A corte. Lemos um autor que marcou o meu percurso nesse período Philippe Beaussant. Versalhes, ópera. Ouvimos ópera e ópera de Mozart. Nunca havia me sentido tão em casa na universidade!!!! Esse momento foi fundamental na minha carreira dali por diante.

Produzi um texto sobre uma festa cujo relato muito me impressionou. Uma festa ocorrida no século XVIII, em Ouro Preto. A leitura que eu fiz dessa festa como trabalho de final de curso muito me agradou: eu me sentia muito livre. Tão livre que entreguei o trabalho manuscrito! Eu odiava datilografar. E tirei 10. Resolvi me matricular em outra disciplina com o mesmo professor, Renato Janine, mas não me lembro mais do outro trabalho. Nenhum outro trabalho teve mais alma do que aquele. Consegui trazer para o meu mundo questões que eu vivia como satélite do mundo do meu tio porque me identificava com elas. Depois, já sem fazer nenhuma disciplina, escrevi um texto sobre o amor, a religião e a arte e entreguei para esse professor ler. Ele leu e me disse que se tratava de uma conversa de mim comigo mesma. Não era uma discussão filosófica. Ele estava certo. Hoje eu reconheço que além de re-aprender a história social a partir de um outro ângulo, eu estava desaprendendo e aprendendo outras coisas. Era a organizadora desse meu currículo. Pena que não guardei esse texto, gostaria de ver o que é que discutia comigo mesma. Era também um texto manuscrito e deve ter sido escrito por volta de 1984.

Em 1985, o professor Renato Janine me convidou para ser sua aluna no mestrado. Não era a primeira vez que alguém me incentivava ao mestrado. O prof. Leon Kossovitch também havia me incentivado a entrar para o mestrado, ainda que não tivesse me convidado tão diretamente. Para ele eu havia dito que queria permanecer uma diletante. Porém ao convite do professor Renato eu sucumbi. Escrevi um projeto que pretendia investigar as relações entre a Estética e a Política a partir de uma festa. A festa e *Loura* uma festa do poder na forma de um conagraçamento festivo. Fui estudar a sociedade de corte.

Curiosamente, nessa fase fui me distanciando do meu tio e até me indispondo contra ele.

Nessa fase fiz várias rupturas. Sai de casa, fui morar sozinha. Quis ficar sozinha. Neguei-me a dividir esse espaço com um prima que sempre quis morar comigo.

Comecei a fazer terapia na linha bio energética. Comecei a tomar conhecimento do meu corpo e de outras facetas do meu ser que não eram intelectuais. Revalorizei os sentimentos que até então eu achava piegas.

O meu trabalho no banco “bancou” tudo isso.

Fiz um curso de massagem integrativa e também de calotonia. Por alguns anos eu sempre tive 3 pacientes. Nesse período também tive uma experiência de canto solo festival de corais de São Luis do Maranhão – FEMACO realizando um sonho de ser cantora lírica. Já que sou muito desafinada, considero que foi o ápice a que cheguei nessa “carreira”.

Quanta intensidade nessa fase de dedicação às aprendizagens de mim mesma!

Nessa época eu assumi que fazer análise era meu projeto de vida.

Fui amante de um amigo meu.

Abandonei o mestrado. Desliguei-me, não conseguia escrever.

Aliás, meu orientador havia dito que eu não precisava fazer análise e que isso poderia acarretar na impossibilidade de eu escrever e produzir... Talvez. Mas a profecia foi realizadora.

O fato é que eu queria dizer sobre o que não era dito, sobre os processos de simbolização na festa e não sabia como fazer isso. Queria inclusive saber porque eu havia escolhido aquele tema. Achava que a minha vinculação ao tema deveria ser clara. O orientador, por sua vez, não pensava do mesmo modo. O resultado desse conflito foi que não me dediquei como deveria a minhas atividades acadêmicas. Vivi intensamente outras aprendizagens, até me desligar do mestrado, em 1989. Quando isso ocorreu, o trabalho no banco tornou-se insuportável.

Eu já havia começado a dar aulas. Lecionava na FAI, desde 1988, Teoria da História e Introdução aos Estudos Históricos, onde fiquei até 1991. Essa foi uma das poucas faculdades particulares, com exceção da PUC, que manteve o bacharelado em História e não, Estudos Sociais.

Lá eu dava poucas aulas. 8 horas por semana e não dava para deixar o banco. Por outro lado, não havia terminado o mestrado e essa era uma cobrança da FAI. Resolvi seguir minha profissão de professora incentivada por um amigo que me dizia que eu tinha

contribuições a dar, mas que deveria deixar de idealizar a professora que eu queria ser e que deveria...

Foi o que aconteceu. Sai do banco e fui dar aulas no ginásio. Na 6ª série para alunos de 11 anos. Desafio.

Nessa nova fase continuei a desaprender/ re- aprender sobre mim mesmo e também sobre o mistério da aprendizagem. Deixei de ser uma aluna/estagiária para me tornar protagonista e buscar respostas para algumas perguntas como essas:

- Por que uns aprendem de um jeito e outros de outro?
- Como atingir a todos, mesmo que a gente se identifique e se encante com alguns alunos?
- Como expor a matéria da forma mais adequada?

E muito mais tarde também aprendi a não morrer de medo dos meus erros. Aprendi que só assumindo os erros é que eu aprendia. Aprendi também a transpor alguns de minha experiências comigo mesma para os alunos: a valorizar a imaginação, os insights, e a aceitar como natural a preferência de alguns alunos por outras disciplinas.

Aprendi a valorizar elementos de afetividade na minha relação com os alunos e enxergar o ensino para além da disciplina.

Muito mais tarde, em 1998, aprendi a estabelecer parceria com meus alunos, com a classe.

Porém toda essa lista de aprendizagens correspondeu a inúmeros erros. Erros sinalizados por indisciplina muitas vezes. Outros, apenas por reclamações.

Nessa época, entre 1991 e 1993 escrevi dois livros paradidáticos. Dei aulas duas escolas, em 92 e 93. E quase fui despedida de duas delas. Em 92, trabalhei também na prefeitura, em uma escola municipal. Em 93, trabalhei no Dante, além do Santa.

Em 1994. Fiquei só no Santa e assumi um outro trabalho com um grupo de alunos voluntários. A Ação Comunitária.

Em 95 busquei métodos inovadores. Fui fazer um curso de psicodrama pedagógico.

Em 96 fiz 40 anos e passei a investir mais na aprendizagem sobre a docência. Mas era difícil aplicar.. eu resistia. Tive muita ajuda de uma terapeuta que também era psicodramatista e havia sido professora. Com ela e com meu trabalho, a partir de 98 aprendi muito mais sobre aprendizagem, sobre escola, sobre grupo. Reconheço que todo esse tempo em que trabalhei no ginásio aprendi com meus alunos e com os colegas. Isso não ocorreu quando lecionava só na FAI.

Na vida afetiva eu continuava amante.

Na vida familiar eu ganhei outro papel: não era apenas a filha do pai provedor. Deveria a começar a cuidar um pouco deles. Percebi como eles eram frágeis em relação ao meu irmão que tinha que ter um tratamento especial e que a minha intervenção era necessária.

Nesse tempo eu pude permanecer na escola, em uma escola particular apesar da insegurança. A verdade é que a escola em que eu trabalhava era a escola que melhor pagava em São Paulo e tinha fama.

Apreendi algo sobre o ensino público e sobre a USP quando quis participar do laboratório de história e geografia, nos projetos de Estudo do Meio. A professora Nídia disse que eu não poderia, porque não era professora de escola pública. De fato, naquela época eu já havia me exonerado da escola. E o fiz porque durante quase um mês eu pedia para que se trocassem as lâmpadas da sala de aula e a vice-diretora parece que não entendia. Um dia ela foi ver o que era. Era simples, eu lecionava no período das 15h às 19h. e no inverno às 17h já estava escuro e a sala tinha muitas lâmpadas queimadas. Os alunos não podiam enxergar direito...

Eu trabalhava muito e a insegurança não me atingia. Não tinha tempo para pensar no futuro. Poderia ser mandada embora, mas isso não me apavorava. Sabia que eu poderia melhorar e que tinha capacidade para realizar mudanças, pois já havia feito isso em 1994, depois de quase ter sido despedida. E em 1998, quando passei da 6ª série para a 5ª série. Esse foi o meu grande ano.

Em função de reclamações aprendi a negociar com a orientação e a coordenação pedagógica e também a pedir justificativas e a justificar. A partir de 1998 fiz questão de atender pais de alunos sempre que se tratasse de queixas e inseguranças em relação ao meu trabalho. Apreendi também a planejar a partir da observação do trabalho dos alunos.

Em 97 já havia ampliado meus horizontes para o ensino não formal.

Entrei no mestrado e me senti como meus alunos de 5ª série se sentiam. Identifiquei-me completamente com eles. Toda hora eu ia à secretaria saber se estava correto isso ou aquilo...

A partir de então a disciplina História passou a ser secundária e percebi que a escola passara a apresentar um projeto de educação que não condizia com o meu. Eu queria alguma coerência... Eu queria definir melhor as ações em função de objetivos e pressupostos, mas estava difícil.

Durante esse período de 91 a 2001, em que lecionei no ginásio estive presente em algumas situações escolares de alteração e implementação de currículo.

Em 96, trabalhei no planejamento do primeiro ano do curso de Ensino Médio da Escola Vera Cruz. Durante três meses discutíamos o currículo desse novo curso, nessa escola.

No Santa, eu havia trabalhado com a mudança do currículo de História, com a introdução de paradidáticos, com o planejamento conjunto de trabalhos interdisciplinares e com a integração de grupos.

:No final de 2001, sai da escola. Sai porque como estava bastante descrente da linha de trabalho que vinha sendo seguida pela escola e além disso não conseguia prosseguir no meu mestrado, que dessa vez eu havia resolvido terminar.

Em 2002 comecei a sentir todos os meus medos novamente. Tanta determinação para mudar, romper e depois tive que me defrontar com meus medos. Tudo de novo. Já há 4 anos.

Primeiro, escrever a dissertação de mestrado. O que escrever? Como escrever? Já não havia conseguido escrever o primeiro e todo mundo encontrava tantas falhas no meu texto.... Um colega lia e dizia que não entendia nada. Achava confuso, embolado. E era mesmo. De repente me lembro agora que eu não tirei a medalha de redação no primeiro ano. É mesmo ! ... Será? Será que isso teve tanto efeito assim?

Lembro-me como se fosse hoje. Apenas uma colega ganhou medalha de redação e não fui eu. Sempre me senti pouco capaz e, ao mesmo tempo, posso perceber agora, pouco cuidadosa com essa atividade de escrever. Além de pouco cuidadosa, muito pouco

confiante. Consigo perceber, hoje, que essa falta de confiança me faz dar algumas “voltas” no texto. Pôxa vida, sofrimento em 1963 e até 2003! E só percebi muito mais tarde o que ocorria quando em final de 2004 meu pai sentou-se comigo para ler um texto e me disse: Por que você digita direto? à mão não é melhor? Foi o que fiz, e aí quando passei a digitar o texto manuscrito fui mudando o texto. Nessa mesma conversa, meu pai foi me perguntando, pacientemente, se não dava para eu escrever de forma mais simples.

Descobri que muitas coisas aconteciam quando eu escrevia. Pude reconhecer que havia uma ligação forte entre as minhas emoções e o modo como expressava minhas idéias. A insegurança de expor minhas idéias e o receio de que elas não fossem aprovadas provocava certa instabilidade de opinião e eu escrevia argumento e contra-argumento todo o tempo, o que impedia a clareza do meu raciocínio. Agora, ao escrever isso tudo, o processo e a minha “explicação” me parecem óbvios. Completamente óbvios. Entretanto eu levei praticamente 40 ou 42 anos vivendo com essa dificuldade. Subitamente parece que eu descobri a causa disso: a medalha que eu não ganhei.

Hoje tenho consciência de que me tornei, ao longo dessas aulas, mais atenta a mim mesma por causa dos exercícios de escrita e de escuta. Apurei uma atenção que já vinha desenvolvendo ao longo da formação de Coordenador de Grupo Operativo, segundo a metodologia proposta por H. Pichon Rivière na qual a auto-observação tem uma importância capital. Além desses dois estímulos, iniciei um processo de psicanálise.

Percebo que o insight sobre a minha dificuldade em escrever teve um percurso. O primeiro detonador talvez tenha sido a revelação do Marcelo, dos anjinhos e diabinhos carimbados no seu caderno. Depois, no curso de capacitação que estou ministrando em Jundiaí a menção às estrelinhas recebidas pelos alunos me fez lembrar a medalha da redação da minha colega. Eu por, minha vez, também ganhei uma medalha, mas até hoje não sei o que ela significou. Ganhei medalha em religião.

O que isso significou? Ainda não sei.

Esse insight da medalha de redação produziu em mim uma compreensão sobre como sempre procurei controlar o efeito das minhas “falas”. Esperava aprovação, acertar a resposta esperada e não consegui estar totalmente atenta ao meu próprio pensamento, nem mesmo “agüentar” uma conversa ou discursos tão grande era a ansiedade em acertar. Pude

reconhecer também que muitas vezes eu me sentia muito à vontade para escrever. O que pode parecer contraditório.

Sempre ficava à vontade para escrever quando estava apaixonada, ou pelo menos bem relaxada e à vontade, sem controlar os efeitos de recepção. Estava tomada por aquela idéia e escrevia. É verdade que aí eu não tinha perspectiva crítica. Tinha posicionamento. O que é ter crítica sem posicionamento? O que é mesmo a postura crítica? Qual é a distância que podemos desenvolver em relação às nossas idéias e desejos? Qual a importância dessa distância para o desenvolvimento de projetos?

Começo a perceber, aos poucos, que essa distância é fundamental para a autonomia, tanto quanto a invenção de si mesmo passa pela aceitação de um percurso e de traços característicos da pessoa.

Quem sou eu agora? Quem fui eu nesse período em que deixei de ser professora e me tornei “formadora”, coordenadora, pesquisadora, tradutora?

Experimentei muitas coisas de 2002 a 2004. O desemprego, paixões virtuais, paixões reais, pesquisa por encomenda, aulas particulares. Em 2005, passei a ser coordenadora de História em um sistema de ensino; assumi um namoro seriamente, ainda que não tenha dado certo; escrevi dois trabalhos para congressos e não deixei de trabalhar na elaboração das questões do meu doutorado, ainda que não tenha desenvolvido muito a pesquisa de campo. Pelo menos, não muito, como eu gostaria. Contudo, desenvolvi sim uma observação muito mais atenta de mim mesma ao longo do ano de 2005. Tive certamente muitas experiências, micro-experiências em que pude me enxergar de maneira diferente, de um modo que não corresponde à imagem que eu gostaria de ter e reconhecer que a imagem com a qual não me identificava, era eu mesma e até pude reconhecer porque me apresentava desse modo.

Apreendi que estava “desaprendendo” a ser como eu era. Primeiramente, o modo de atuar não dava certo e eu comecei a reconhecer-me de outro modo. Isso não se deu por acaso. Eu estava firmemente decidida a conseguir realizar algumas mudanças e ter mais satisfação tanto no plano profissional quanto no plano pessoal. Queria terminar o meu doutorado, queria dar conta das questões transferenciais do pesquisador na pesquisa, queria conhecer as minhas possibilidades reais de intervenção em um sistema de ensino, a minha

implicação, a minha disponibilidade de me colocar no campo sem provocar um conflito incontornável e, ao mesmo tempo, sem hipocrisia e sem descaracterizar as minhas idéias. Cada sucesso correspondia a uma marcha-a-ré. No meu namoro, passei por várias crises. Sempre achava que não daria certo e continuava. Revia minhas posições e me descobria. Até que passei a enxergar o Augusto de outro modo, não mais como alguém cheio de razões. Ouvi as minhas também e aí, não deu mais certo. Eu me vejo hoje de outro modo e com outras necessidades.

No trabalho no Objetivo também. Empenhar-me não significa mais vestir a camisa, sem críticas. A paixão total. Agora eu construo minha posição naquela configuração. Inventar o meu papel coerente com minha biografia, por um lado, e como o meu momento presente e alerta para a dinâmica da instituição, no presente.

Enfim, o insight sobre a minha dificuldade na escrita correspondeu a uma resolução de um conflito muito maior. Esse é só a ponta do iceberg de uma temporalidade que se reinventou quando tive que escrever o mestrado e fui levada a formular o doutorado nos termos em que eu o formulei.

Depois que li tudo, formulei algo nesses termos:

Projeto - Aprofundar conhecimento da psicanálise e teorias assemelhadas tendo em vista o meu desenvolvimento pessoal e minha atuação profissional em relação à promoção da autonomia dos sujeitos e da minha própria.

Justificativa – Concretização de uma busca que nunca foi assumida embora sempre estivesse presente.

Procedimentos /Estratégias -Leituras, formação sistemática, experimentação, elaboração escrita de minhas experiências, investimento em grupos de aprendizagem.

Táticas:

Formação: Psicanálise, Grupo Operativo, Ateliês autobiográficos, procedimentos autobiográficos.

Registros escritos: 1. O processo autobiográfico do ateliê em comparação com relato do meu memorial. 2. Trabalho de conclusão do curso do Pichon (transferência) 3. Prosseguimento da pesquisa de doutorado aplicando um dispositivo de observação e entrevista de explicitação dos sentidos dados pelos professores. Esses professores passarão anteriormente por um processo de ateliê autobiográfico. 4. A busca da explicitação do “estilo” de cada professor, por ele mesmo. (fruto do ateliê). 5. Uma experiência de heterobiografia. 6. Qualificação do doutorado. 7. Registros da experiência do curso de formação, intercalada com experiência das alunas e com conteúdo teórico ministrado no curso de Didática.

APÊNDICE 3 A INVENÇÃO DE SI E A DISTÂNCIA DE SI: PRÁTICAS FUNDAMENTAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Texto apresentado em pôster e publicado nos ANAIS II CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Salvador 2006.

Maria Teresa Vianna Van Acker

Doutoranda FEUSP

A invenção de si, entendida como a possibilidade de criar-se, de transformar-se é, nos dias de hoje, uma prática fundamental para a compreensão dos percursos profissionais tendo em vista a abertura de novos horizontes necessários nesses tempos de instituições mais fluídas e de emprego, também fluído, como bem demonstra Richard Sennett em *A Corrosão do Caráter*. Desse processo de inventar-se faz parte o observar-se, o tornar-se atento às ações e práticas, como bem demonstram as obras de Josso, Dominicé ao explicitarem as implicações das modalidades de procedimento de história de vida tanto no campo da constituição de uma teoria da formação a partir de biografias, quanto da instrumentalização da biografia a serviço de projetos.

Essa comunicação trata especificamente da formação profissional docente considerando-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida e como um elemento da constituição do sujeito. Hoje, preocupar-se com o sujeito, como indica o percurso de Touraine, é deslocar-se na análise dos sistemas, ou do ator social, para a análise do sujeito em função das transformações da vida coletiva, especialmente o desemprego estrutural e as conquistas da mulheres e das minorias. A vida social, em consequência passou a exigir outras categorias de análise ao invés de classe, estratificação social. A própria atividade social deixou de estar fundada nos papéis e nas relações sociais para se centrar na afirmação da vida pessoal. Em função disso, para Touraine a grande pergunta na sociologia não é mais “como se forma uma consciência de classe, mas como um indivíduo, um grupo pode criar, manter e transformar sua singularidade, embora conservando valores universalistas?”.

Nesse contexto, no mundo do trabalho, transformar-se se tornou um “saber” ou “habilidade” importante na conquista de maior plasticidade dos processos de definição e redefinição de carreiras profissionais para enfrentar o chamado desemprego estrutural e a crescente velocidade das transformações institucionais que expõem as pessoas a inúmeras situações de aprendizagem geradas por mudanças no mundo do trabalho e até de posição social. O sentido dos percursos individuais, por conseguinte, não será dado nem tampouco reorientado por referências apenas institucionais.

Esse é o pano de fundo de transformações socioculturais que atingem também a profissão docente. Alterações provocadas pela velocidade das transformações sociais e das mudanças de métodos de ensino, de conteúdos curriculares, e dos processos de formação de docentes. Além desse conjunto de transformações, mais uma acentua a necessidade de reorientar e enfatizar a formação docente tendo em vista a autonomia dos professores para reconhecerem a especificidade de seus saberes práticos frente àqueles produzidos pelas Ciências Educação: o discurso e os argumentos educacionais questionam as tradicionais concepções de ensino que as reduziam à aplicação de princípios teóricos, agora a ênfase recai sobre as aprendizagens. Aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver junto, por exemplo.

No campo da pesquisa, torna-se um desafio apreender o modo operatório desse saber prático, do saber da ação. Como apreender a ação? Como apreender a ação profissional docente que não se restringe a apreensão de atos desconexos das intencionalidades e das circunstâncias que os produziram, nem a resultados pontuais. Cada um dos atos, cada um dos produtos gerados por professores são marcas de um processo de interação com seus alunos, com seus pares, com a instituição e, a um só tempo, consigo mesmo, com o sentido que cada professor dá à sua vida. A ação é, portanto, subjetiva.

Essa comunicação registra parte do percurso de uma pesquisa sobre a formação docente ao longo do exercício da profissão. Em busca de um dispositivo de investigação que permitisse apreender a subjetividade que dá sentido às ações observadas, elegi o procedimento –história de vida- após ter passado por uma experiência de ateliê biográfico de projeto de vida. Avaliei que esse procedimento seria útil para que me aproximasse da subjetividade dos professores parceiros na pesquisa, e criasse, com eles, uma situação de

diálogo em que pudéssemos reconhecer mutuamente nossas subjetividades. Essa escolha se deu quando já havia coletado alguns dados recorrendo-me à observação seguida de entrevista de explicitação, nas quais os professores relatavam histórias sempre que se punham a explicar sua motivação por ter realizado alguma estratégia. Como eu poderia entender aquelas histórias? Percebi que elas representavam algo importante e faziam parte da ação dos professores, mas ao experimentar a construção da narrativa autobiográfica segundo os procedimentos sugeridos no ateliê de projeto também percebi que há uma diferença entre a forma de subjetividade que se configura na legitimação do ato praticado – a história que justifica – e aquela que relaciona o ato praticado a um projeto e, ao mesmo tempo, a uma história de vida que se articula sempre, no presente.

O presente texto é um esforço de sistematizar reflexões sobre a comparação entre duas formas de escrita da minha própria história: a narrativa produzida no ateliê biográfico de projeto e a redação de meu memorial.

Nos dois casos, os relatos foram produzidos para atender uma encomenda. O memorial, escrito entre outubro e novembro de 2005, atendia a determinações do edital de um concurso público para ingresso no magistério superior: deveria expor meu desempenho profissional. A escrita de história de vida, para o ateliê biográfico de projeto realizado em um curso de pós-graduação – Professor Universitário: Vida, Perfil e Formação - ministrado por Helena Chamlian – no 1º semestre de 2006, no qual, intercalamos situações de exposição oral das histórias de cada um, leitura, escuta das histórias de outros e interlocução sobre as exposições, e tínhamos que trazer para o grupo algumas produções escritas. Primeiramente, uma lista de fatos marcantes, depois um texto articulado de duas páginas e finalmente, encerramos com uma escrita cujo limite ficou a critério de cada um e cuja finalidade era ser lida pelo próprio autor que dela extrairia seu projeto profissional e/ou de vida. Essas “encomendas” foram precedidas pela distribuição, logo na primeira aula, de uma proposta que informava que se tratava da elaboração de um projeto de formação e/ou pessoal; que a história pessoal seria abordada como movimento orientado para um projeto de realização pessoal, através de projetos concretos empreendidos, abortados, realizados ou abandonados. Esse projeto poderia ter diferentes formas: social, profissional, cognitiva, existencial etc. Explicitava-se que a relação com o passado está implicada em uma antecipação e uma projeção para o futuro e a reconstrução desse passado está plena de uma

intencionalidade, mais ou menos definida. O objetivo, tanto quanto para a escrita do memorial também era explicitado. Tratava-se de “dar corpo a uma dinâmica intencional reconstruindo uma história projetiva do sujeito e a partir disso extrair projetos submetidos ao critério de factibilidade”. Estávamos em grupo e tínhamos um contrato segundo o qual cada um se responsabilizava pelo uso da palavra e de seu engajamento. A palavra que circularia era social e não terapêutica. Firmamos um acordo de discrição e reserva.

O memorial e o relato autobiográfico – projeto de si – configuraram respostas a duas encomendas muito distintas e, entretanto, ambas as experiências evidenciaram os processos de emergência da subjetividade por meio da ação de narrar.

O ato narrativo e a relação Eu – Outro

A encomenda esteve presente nos dois procedimentos como convite inaugural seguido da minha aceitação de participar da interlocução com o outro - aquele que encomenda. No caso, a universidade que encomenda o memorial e o grupo de colegas que encomenda minha história. Embora as encomendas tenham gerado produtos muito diferentes. No primeiro caso o efeito foi relacionar fatos da minha vida de tal forma que eu produzisse um percurso coerente e, ao mesmo tempo, comprovado com fatos. No segundo caso, os procedimentos permitiram reconhecer as contradições do meu percurso e explicitá-las. Contudo, apesar dessa diferença substantiva, percebi que ao longo da narração, esse outro – aquele que encomendou – a quem eu atendi e cuja demanda era muito clara, perdeu aos poucos seus contornos e ao terminar descobri, que nos dois casos, fiz uma interlocução comigo mesma, com minhas figuras, com meu mundo interno.

Para o memorial produzi uma imagem de professora que condizia com meus desafios e dificuldades e que fora construída com valores que de fato eu tinha, ainda que nem sempre eu conseguisse colocá-los em prática e que minha carreira não tenha se desenvolvido de maneira coerente com um processo linear que começara na infância. Produzi, contudo, uma imagem coerente ao longo de todo o percurso da minha vida, com a qual eu me identifiquei plenamente e que parecia corresponder às expectativas externas. No ateliê autobiográfico de projetos extrai, na minha história conflituosa, um projeto que não estava pronto, que daria coerência ao meu percurso anterior, resolveria dilemas. O relato,

porém, expunha angústias e medos; insatisfações e momentos de paralisia. Ao final, identifiquei-me tanto com a narrativa não tão “bela”, como com o projeto.

Em ambos os casos, identifiquei-me com as imagens que produzi e também percebi que o ato de narrar havia produzido uma pequena modificação em mim mesma, ao reconhecer que havia me conhecido um pouco mais. Isso me levou a concluir que a narração da história para justificar uma posição é uma ação importante para a construção de uma imagem, para o reconhecimento de uma imagem de si com valor positivo. É uma forma de inventar-se a si mesmo compondo uma representação de si composta por valores pessoais e sociais. Ficou-me uma indagação: por que o ato de narrar é um ato que propicia, de certa forma, um conhecimento de mim mesmo? O que mudou, se tudo o que eu sabia, eu já sabia e, ainda assim, passei a saber algo mais, diferente, ao reconfigurar para outros e expor o que eu já sabia de mim mesma.

O ato de narrar leva a aprendizagens, no sentido de “perlaboração, ligação e (trans) formação dos primeiros processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências” como define Alheit, enfatizando tratar-se de uma “segunda ordem” de processos de aprendizagem que estão presentes na formação ao longo da vida. Que aprendizagens ou saberes são esses que emergem dessas biografias educativas?

Narrador onisciente e aprendizagens de formação: Invenção de si e distancia de si

Quem tem consciência do que narra é o narrador. O narrador sou eu, é o sujeito da vida narrada. Porém ele parece revelar, na narração, algo que não era sabido no princípio, ainda que o desfecho da história seja coerente com a situação inicial o que nos faz pensar que a história já estivesse dada. Então o que eu não sabia que outra instância de mim mesma sabia e revelou-me ao longo da narração? Há de fato um sujeito suposto saber... que é mudo e de quem o eu/narrador vai se aproximando e até tomar-lhe o lugar e explicitar o seu saber?

Se a psicanálise se ocupa desse sujeito, ele não é exclusivo dela. Esse é um sujeito que está em todos e com ele lidamos para emergir a nossa consciência? Como avançar e em que direção avançar nessa hipótese que pode vir a se converter em uma investigação

importante sobre a formação - sobre como nos aproximamos desse saber pessoal e permitimos sua explicitação e como o instrumentalizamos?

Sem falar em inconsciente, Delory afirma a relação entre a consciência e a narração. “A autobiografia fornece um modelo tangível da maneira como nossa consciência trabalha o material disparatado, heterogêneo, fragmentado da vida, para o constituir em um conjunto dotado de unidade e de coerência. O trabalho da reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica: assim tanto quanto a hermenêutica considera o texto estudado como uma totalidade à qual se reportam cada uma de suas partes, a autobiógrafo representa para si, sua vida, como um todo unitário e estruturado para o qual ele traz os momentos de sua existência”. É o narrador/intérprete que promove a distancia de si, produzindo o descentramento ao revelar, na intriga que constitui a narrativa, a configuração de si, as várias figuras introjetadas como um drama, desdramatizando a vida e promovendo novas configurações. A narrativa, é então um movimento que permite a análise de imagens cristalizadas e a invenção de novas formas.

Aprendizagens. O autor/ator inventa-se para si ao representar para o outro, como se evidenciou no processo de escrita do meu memorial. Percebo que essa representação é, em si, um modo de relação com o mundo, um movimento de interagir com o mundo, de aceitar e mostrar-se para ser aceito: inventei-me como alguém que persegue um projeto que se origina muito cedo e vai se constituindo nas várias experiências da vida, se afirma em situações de conflito e se fortalece em situações de aparente desvio. No memorial, apresentei-me como : a professora que se dedica à formação desde os onze anos de idade e, a partir de suas vivências, passou a investir na qualidade de sua comunicação com os alunos. Quando li essa representação gostei muito da coerência entre meu percurso de vida e alguns dos valores reconhecidos pela docência.

A experiência do relato autobiográfico constituiu uma outra experiência, não linear. Os vários passos que constituíram esse procedimento realizado em grupo propiciaram para cada um dos participantes o contato com a relação dialética entre o mundo interno e mundo externo na gênese de cada uma de suas histórias. No total elaboramos nossos relatos de cinco modos distintos: Apresentamo-nos com um breve relato, depois trouxemos, por escrito, uma lista de fatos marcantes, organizamos um esboço de narrativa e a apresentamos

oralmente. Na quarta oportunidade elaboramos um relato de duas páginas que foi lido e questionado por todos. Nessa oportunidade, os questionamentos – pedidos de esclarecimento não manifestações de crítica - foram compilados por um escriba que redigiu, na primeira pessoa, o que ouviu do narrador/leitor na sua primeira leitura complementando com os esclarecimentos originados pelas indagações dos companheiros de grupo. Por fim, cada um, elaborou um quinto relato, o último, do qual extraiu seu projeto de vida. Cinco vezes narramos a vida e experimentamos, uma vez, narrar a do outro, na primeira pessoa. Seis relatos da própria vida compartilhados! Quase todos os integrantes do grupo mudaram sua forma de apresentação a partir da ressonância das outras histórias e da reflexão sobre a interpretação do próprio percurso no que foi de fundamental importância a leitura da narrativa feita pelo escriba. Ao final do processo, o conjunto de narrativas evidenciava as contradições entre as diferentes representações do mesmo fato, indicando a contradição entre o mundo interno e o mundo externo do sujeito. As transformações apresentaram-se como superações desses conflitos que acompanharam a emergência das subjetividades. Cada um mudou sua história e, ao mesmo tempo, não a mudou. Interpretações impermanentes, alteradas pelas situações de interlocução provocaram uma disposição para o descentramento de si. A atitude descentrada, frente a si e ao mundo, garante outra qualidade de atenção que opera e interroga as imagens que inventamos de nós mesmos, reconhecendo-as como efêmeras, impermanentes, e configurações que atendiam necessidades que deixaram de existir, evidencia também novas necessidades; as velhas respostas parecem não responder às novas necessidades e percebemos nossos novos projetos. Nesse caso, a aceitação das fraquezas e medos que eu ouvi nos relatos dos demais integrantes do grupo, e que eu pude enunciar aos outros e ficaram presentes para mim mesma, permitiram a emergência de novas configurações, do novo projeto e enxergar como repetimos imagens nossas como se não percebêssemos que o tempo passa, o nosso ideal de nós mesmos também é impermanente.

Descentramento e impermanências: saberes fundamentais aprendidos com o eu/narrador, que ao final se reconhece mais idêntico a si mesmo, mais coerente consigo mesmo.

Escrever um memorial para o concurso e escrever um relato autobiográfico foram ações tão distintas no que diz respeito à qualidade da encomenda e aos seus limites, mas

produziram imagens de mim mesmo que revelaram minha subjetividade e me fizeram sentir coerência, nos dois casos. Coerência da minha vida com o socialmente esperado, no primeiro caso e, no segundo caso, coerência interna.

Coerência interna no arranjo singular de elementos do mundo externo: a produção da subjetividade

-

A escrita do memorial impunha-se, à primeira vista, de forma linear por imposição do discurso narrativo, mas também pelas demandas do edital segundo o qual eu deveria indicar e comprovar, mediante uma pasta de anexos, todos os títulos, publicações e fatos mencionados. Ao começar a escrever senti um incômodo, a lembrança saltava à memória de forma desordenada. Fatos muito significativos e, para mim, naquele momento, esclarecedores, do meu percurso de meus avanços e recuos, não estavam registrados. Tornavam-se mais fundamentais na medida em que o texto do edital explicitava que títulos, trabalhos publicados, atividades realizadas pertinentes ao concurso e demais informações permitiriam a avaliação de meus méritos. Saí a caça de mais documentos, alguns não foram encontrados. Senti a alternância de momentos de desânimo de não ter vivido um percurso linear e momentos de satisfação por perceber como ultrapassei limites e superei dificuldades.

Finalmente consegui organizar essa escrita de forma linear: I- As raízes - primeiros contatos com a escola e a aprendizagem (subdivididos em dois momentos : infância e ginásio e colégio); II- A gênese da escolha da profissão : um conflito; III- O Magistério: em 4 fases – início, recuos, retornos e reconfiguração e elaboração do vivido anteriormente; IV- A pesquisa e o magistério superior : a sistematização da pesquisa sobre a escola. Nesse último entram todas as minhas atividades atuais. As quatro partes se sucedem cronologicamente, a última parte da terceira fase amplia-se na quarta fase, organizada por um eixo definido por fatos que se transformaram em um projeto demarcado pela documentação encontrada. Um projeto que, a meu ver, salientava um grande mérito para uma professora: o interesse pela escola, o envolvimento com O Saber e a interação e comunicação com os alunos na sala de aula. Ficção ou realidade? Ou ambos? O fato é que

me senti uma artista. Como eu havia conseguido dar uma unidade a todo aquele percurso de forma que parecia uma evolução natural! Isso me parecia ficção... Que talento narrativo... ou de falsificação! E que satisfação por me reconhecer e me sentir muito confortável e apta para o papel que havia escrito para mim mesma! Inventei-me ali. Era eu mesma, mas sem todos os empecilhos de ser eu mesma, parecia fadada ao sucesso. O peso do meu percurso tortuoso, cheio de desvios, inseguranças, incertezas tinha sumido, ainda que estivesse presente no início do relato, quando juntando os documentos eu me perguntava como me apresentar para ser bem avaliada? Esse era o contexto que eu vivia ao iniciar o relato. E no final, a narrativa teve um final feliz. Como isso foi possível? Quem havia escrito esse final. Quem era o narrador onisciente?

O final feliz foi garantido. Eu nem enviei o memorial, pois perdi o prazo. Contudo não interpretei o fato como um ato inadequado, desastrado, fruto de insegurança. Eu havia ganho junto com a minha imagem vários saberes que desvendavam parte da minha questão de doutorado, que no momento era mais importante do que a aprovação no concurso público. Descobri a importância institucional da marca de algumas pessoas para a configuração de um modo de ser da profissão. No meu caso, os professores mais emblemáticos foram o meu avô, Leonardo Van Acker, e o professor Fernando Novais. Pessoas que marcaram gerações de estudantes, ambos, tanto pelo que diziam, pela relação com os alunos, como pela postura física. No caso do meu avô, marcou-me a presença de sua postura de professor/leitor na rotina diária, doméstica que marcava o ritmo de sua casa. Modelos ideais, modelos distantes da interação pessoal, mas fundamentais para a constituição de um contorno da profissão e de valores a serem conquistados na minha formação profissional pessoal: a explicação clara e racional dos processos e conceitos de modo a eliminar qualquer contradição, qualquer impossibilidade de explicação, ou pelo menos a tentar fazê-lo exaustivamente; grande erudição com capacidade de discriminar os autores e conceitos mais importantes e as rupturas cruciais.

Descobri também que no início da profissão a ação do profissional é a de aplicar o modelo ideal construído à imagem dos mestres. A imagem profissional está ligada a esses modelos externos e, à medida que buscava atendê-los deparei-me com as minhas condições efetivas de realização desse trabalho e as dos meus alunos. Conheci o fracasso na impossibilidade de agir segundo o projeto idealizado pelos outros, institucionalizado.

Conflitos. A minha imagem profissional, bastante afetada, foi refeita dez anos depois a partir de meu modo de interação com os alunos que me permitiu, aos poucos, a criação de um modelo próprio, dependente dos alunos e das minhas experiências de aluna. O conhecimento que produzíamos era norteado pelo conhecimento que eu anteriormente quisera transmitir aos meus alunos. Eu não detinha um saber como os meus mestres. Realizava um trabalho diferente, mas ainda assim, introjetara suas imagens, como referência profissional e intelectual, como modelo de coerência entre pensamento e ação. Seria eu a narradora onisciente da imagem do meu memorial que reencontrara suas próprias raízes na infância? O que estava na infância era o meu “desígnio” ou a identificação da minha insegurança? O que, afinal, determinou a linearidade da minha narrativa foi a proposição do edital ou a invenção de uma imagem positiva, vencedora da dificuldade de ultrapassar o desconforto por não ter sido luminar como os mestres? Essa imagem que valorizou os desvios e se mostrou com coerência formou-se gradativamente ao longo da linearidade do relato.

A questão da linearidade da narrativa reaparece no ateliê biográfico de projeto com outras características. A linearidade foi marcada pelo imperativo da composição dos vários textos ou registros e fatos segundo uma ordem lógica de causalidade ou de influência de fatos na explicitação dos processos de formação, mais do que pela ordem cronológica, ainda que dela tenhamos partido.

A seqüência de relatos feitos permitiu, aos poucos, libertar-me da cronologia. A infância – raiz e gênese da imagem que surgira como minha invenção, tão importante na escrita do memorial e ainda no primeiro relato, lido para a tríade, começava a aparecer como um peso morto, sem função na minha vida atual. Algo de que eu queria me desprender. A cada relato fui reinventando a minha história que adquiria nuances mais alegres ou mais tristes. O final nem sempre era feliz, nem sempre me satisfazia. Até que o peso recaiu sobre o conflito entre eu e minha família, a separação entre dos meus valores e os da minha família e redefiniu-se o eixo de um projeto. O eixo narrativo era o conflito entre o novo e o velho, a expectativa alheia e o desejo, o mundo e eu. A narrativa se organizou em torno de mim mesma, das minhas mudanças. A ordem de exposição era cronológica, havia princípio, meio e fim, mas não correspondia mais à cronologia da minha vida biológica. O tempo, as pessoas, e eu e todas as minhas lembranças estavam a serviço

do processo de narrar para mim e para os outros a minha descoberta do projeto meu. O começo era o desconhecimento e eu sabia que o narrador era eu mesma. Assim como era eu o objeto da narração. Eu comecei assim: “ *Quem sou eu: Não sei bem e, ao mesmo tempo, sei muito bem. Sei, por exemplo que sou produto de uma temporalidade e que essa temporalidade se transforma. Não é algo que eu possa conter. Houve um tempo em que eu dizia que era filha do medo. E é verdade. E por que mudou? Como mudou? Quando mudou? Isso eu já não sei muito bem. Faz muito pouco tempo eu ainda me sentia filha do medo. Nos primeiro relatos, mais especificamente, no segundo relato. O medo de nunca sair das “garras” da minha infância, da dependência da minha família, de me lançar no mundo... Assim, eu fui uma aluna medíocre*”.

O tempo do relato misturou-se ao tempo da minha vida biológica e os fatos comprováveis historicamente (sic) serviam de argumento para a minha percepção do presente, para a minha interpretação ou re-interpretação. Distanciei-me de mim e pude encontrar muitas invenções de mim. Quando eu cheguei ao final, percebi que havia mais uma vez me reinventado, sem saber bem como, só sabia que eu estava muito presente. Escrevi num fluxo contínuo em duas etapas. Na primeira rememorei minha vida a partir do final do meu curso de graduação, do meu início do mercado de trabalho que eu chamara no memorial de “desvio de percurso” – foi uma fase de muitos aprendizados e eu os enumerei todos até chegar a um ponto de ruptura, há 4 anos, quando decidi reorientar minha carreira profissional. Deparei novamente, nos últimos 4 anos, com o medo. Aí sim, vieram as lembranças da minha infância, lembranças recalcadas até então e que foram estimuladas pelo relato de um colega, casualmente, aquele que eu escolhera para ser meu escriba, que nos contara da marca de anjinhos ou diabinhos que ele e seus colegas recebiam nos seus cadernos. Ele recebia diabinhos e queria receber anjinhos. Essa menção, provocou um insight durante o momento em que escrevi e reconfigurei os significados que atribuía ao meu percurso dos últimos 4 anos, que apareceram como repetição de vivências anteriores e, ao mesmo tempo as eliminou como influência do passado na minha vida presente. Eu não recebera marcas negativas, mas havia recebido ausência de marca. Na minha classe de primeiro ano primário, apenas uma aluna ganhou medalha de Redação, e não fui eu. Lembro-me que eu havia gostado muito de fazer essa que seria a redação! A partir do insight voltei a escrever, novamente em fluxo contínuo, encontrara a clareza da minha

dificuldade de escrever, de registrar, de expor por escrito. Conquistei a distância de mim e experimentei correr o risco de negar meu projeto de raízes sólidas, fincadas na infância, a invenção de mim que meses antes havia me deixado tão feliz! Reinventei-me como articuladora de peças de quebra-cabeças. De qualquer quebra-cabeças ao redescobrir que já estava em processo um projeto que eu não assumira como meu, até então. Esse projeto novo não tinha origem na infância, mas no momento de escolha da profissão. Assim, distanciando-me reinventei-me a partir desse projeto.

No memorial, a imagem de mim mesma foi construída a partir de um rearranjo de modelos de professores e de situações escolares. Eu havia me configurado à semelhança dos grandes modelos, havia me formado com lastro social e cultural, ainda que ocultasse algo que provocasse a inibição de avanços, posicionamentos.. A escrita da minha história realizada no ateliê de projeto permitiu revelar as contradições entre as minhas práticas, os meus feitos e os meus modelos. Entre os meus desejos e os modelos. Ao aproximar-me dessas contradições e explicitá-las através da narrativa fui encontrando uma outra imagem de mim mesma que fugia ao modelo-ideal e que, no entanto, existia, agia no mundo e eu não reconhecia sua força. Essa nova imagem exigia nova configuração, ou nova intriga narrativa. No relato do memorial, o passado da minha infância era figura positiva; nos seguidos relatos feitos até a escrita do relato da biografia para articular um projeto de mim mesma esse mesmo passado surgia como uma figura negativa, como o empecilho a ser superado. Apesar das distintas intrigas narrativas, os dois relatos produziram imagens coerentes com o momento em que foram escritos, de tal modo que seria possível dizer que a imagem ali produzida correspondia à verdade do narrador, aquela porção do sujeito que entra em relação com o outro, aquele que encomenda. Essa verdade apresenta-se a si e ao outro.

O exercício de comparação aqui apresentado ressalta elementos que, segundo minha interpretação, indicam potencialidades do recurso da biografia educativa ou biografia de projeto de si, tanto para a formação profissional, para a pesquisa-formação quanto para a compreensão da ação profissional. Em todos os casos podem ser observáveis e

compartilhados os efeitos da narração sobre as pessoas, sobre a estima que têm de si, e sobre a consciência de seu papel profissional e social.

Com relação à pesquisa acadêmica esse procedimento traz conseqüências diversas:

1. A utilização de procedimentos de produção de biografia educativa em grupo, ou ateliê biográfico de projeto têm o mérito de proporcionar a cada um dos integrantes a emergência de sua subjetividade, a compreensão de seus processos de representação. Esses dispositivos proporcionam condições para uma interlocução diferenciada na entrevista de explicitação sobre a prática docente, abordando dimensões da ação tais como sua intencionalidade, as representações do contexto em que age e de seus atos. Sem essas dimensões subjetivas nenhuma ação pode ser apreendida para além do produto objetivo que geram, segundo Barbier (2000), e, por conseguinte, sem esse viés não é possível configurarmos a atividade profissional como objeto e projeto de um processo de formação ao longo da vida.

2. Processos narrativos são processos psicológicos. Autor, narrador e ator, diferentes papéis dos sujeitos da ação, da criação e da representação que configuram um só sujeito que emerge da relação dialética entre o mundo externo e o mundo interno, um sujeito social e psicológico, tal como Pichon-Rivière, afirma. Para esse autor, o sujeito se constitui na horizontalidade da relação com os outros – o grupo - e na verticalidade de sua história, que por sua vez é construída por uma série de figuras introjetadas, constituindo o seu “grupo interno” alimentado pelos grupos aos quais se vincula, que modificam o sujeito, sua história e o mundo.

A narrativa é um ato performativo da constituição do sujeito que se dá na relação com outro sujeito. Ela se define, portanto, a partir do narrador e a partir daquele que a encomenda. Nesse sentido, para o pesquisador que utiliza tais procedimentos, a compreensão desse processo de introjeção de imagens, de transferência e contra-transferência é fundamental para que ele possa avaliar a importância, durante a pesquisa de campo, de seu distanciamento em relação ao objeto de seu estudo. Para isso, segundo Devereux é preciso mergulhar na sua própria subjetividade, única via de cientificidade para os estudos que envolvem o comportamento de seres vivos. Esse autor, etnopsicanalista,

também enfatiza que poucas vezes etnólogos revelam sua subjetividade em prejuízo da objetividade científica, a qual só é possível se o pesquisador observar as suas reações de contra-transferência. Essa falha ou dificuldade apontada já em 1967, ainda é notada. Em 1998, Maria Teresa de Assunção Freitas, ao publicar sua pesquisa de narrativas de professoras, abordou a problemática da angústia presente no momento da transcrição das entrevistas que, segundo o grupo de pesquisadores, evidenciou o medo do pesquisador ser avaliado. Essas abordagens das subjetividades que emergem no contato com o material pesquisado são raramente mencionadas. Ora, segundo a própria autora, não há distinção entre pesquisado e pesquisador. “o pesquisado nos revela e nós o revelamos”. É um processo em que o deciframento se faz através do estranhamento, e justamente esse estranhamento poucas vezes é revelado nos textos de pesquisa que se restringem, em geral, a resultados obtidos.

De fato, a raiz psicanalítica do conceito afasta alguns cientistas não familiarizados com essa área do conhecimento, pois reconhecer e lidar com o fenômeno da contra-transferência e tratar dele em uma produção científica pressupõe uma técnica e um saber legitimado em que o sujeito possa descentrar-se, atuar percebendo o outro e a si, ao mesmo tempo. Nesse caso, as narrativas de história de vida se impõem como uma alternativa possível uma vez que elas articuladas em procedimentos que levam ao distanciamento de si e a atenção sobre si e configuram um campo de saber que se distingue dos demais campos definidos em áreas acadêmicas. Segundo Marie Christine Josso, a pesquisa-formação não visa à interpretação segundo um modelo científico pré-estabelecido, ela visa sim à compreensão de uma realidade complexa – a da experiência - a partir do repertório dos sujeitos que são autores de suas histórias e socializam na narrativa, suas continuidades e ruptura como afirma Josso (2004). Trata-se de desenvolver uma experiência formadora, ou seja, realizar uma reflexão sobre o que foi aprendido na vivência relatada e, também, sobre o próprio processo de aprender.

3. Há que distinguir assim, a posição dos pesquisadores interessadas nas aprendizagens de formação e a posição dos sujeitos de suas histórias. Os conceitos utilizados na interpretação das histórias de vida emergem no próprio processo de narrativa como elaboração de experiências através de uma lógica diversa da produção acadêmica. Para os narradores, são conceitos explicativos, para os pesquisadores são “teorias advindas

da prática”, “intuições” que se formulam a partir da reflexividade da experiência vivida, e são fundamentais para se apreender esse que é um dos saberes desenvolvidos ao longo do exercício profissional em que os profissionais ditos competentes baseiam-se para agir.

Se para os pesquisadores esse é um saber importante, para os profissionais que relatam suas vidas e a compartilham com os saberes da acadêmica, essas “teorias advindas da prática” segundo as quais organizam os fatos e dão sentido às suas ações devem ser respeitadas como as interpretações dadas. Em um outro momento, pode-se introduzir, a partir dessas experiências um estudo de teorias, no momento de reunião e de produção dos relatos é importante que a palavra esteja com o autor da vida narrada. A interpretação a partir de um ponto de vista ‘superior’ pode inibir o prosseguimento da investigação de si. A clareza do percurso, os *insights* levaram-me à sensação de ser inadequada, a ter um “saber que não sabe”. Percebi que não tinha ferramentas teóricas para aprofundar minhas percepções em relação ao sujeito, enunciação, atribuição de significado. Isso caberia a alguém das áreas da psicanálise, da filosofia ou da lingüística. Essa percepção do meu “saber que não sabe” levou-me a perceber que poderia tanto estancar, quanto prosseguir em busca de um aprofundamento de minhas intuições, desde que eu mesma me autorizasse a tal prosseguimento.

Há um campo de saber da experiência e um campo do saber da teoria sobre o que experimentamos que se articulam nas questões da docência. Como desenvolve suas percepções o professor, a partir dos saberes de experiência? Que “generalizações” ou “questões” ele formula? E como as aprofunda? Por outro lado, cabe ao pesquisador registrar a existência dessas zonas de inibição, não contribuir para a desautorização dos professores pesquisados em relação a suas clarezas e, se for possível, estimular o aprofundamento da análise.

A partir das considerações dos três itens anteriores podemos concluir que a invenção de si implica necessariamente na distância de si, ou das imagens e posições que se estereotipam. Por isso mesmo são atitudes importantes no mundo em mudanças e que exigem para tanto procedimentos específicos que dizem respeito a várias áreas do conhecimento, mas que também dizem respeito ao desenvolvimento de uma sabedoria humana.

A prática de distanciar-se só é possível a partir do reconhecimento da própria subjetividade, da valorização positiva das experiências pessoais e acarreta um saber sobre si, saber para si e um saber sobre a relação de si com o outro. Um saber de experiência que é ao mesmo tempo um modo de existir, que se dá na ação. Daí a invenção de si, do sujeito que deixa de ser o que o mundo externo diz o que ele é. A identidade está em si mesmo e não apenas na pertença à instituição. Está na relação dialética que mantém com a instituição, com os vínculos que estabelece e está também nas suas transformações. Onde decorre a importância de compartilhar as experiências.

Essa prática de voltar-se para si e interpretar-se em contato com outros uma vez que se torne habitual, resulta na constituição de uma atitude de atenção às implicações. Essa atitude pode resultar em um modo de ser na profissão e até em um conhecimento acadêmico, esse não é um saber prático embora sua matéria prima sejam as ações humanas, sua aplicação tem consequência do campo da consciência das intencionalidades e do reconhecimento de processos de aprendizagem de si mesmo. Trata-se do desenvolvimento de uma atitude que garante a coerência interna, pessoal. Uma espécie de posição de avaliação de si e do mundo que implique levar em conta a impermanência de si mesmo.

No caso específico dos professores, tendo em vista suas diversas funções nas escolas e nos sistemas de ensino, esse poderia ser um procedimento a ser utilizado na formação profissional inicial e também de inspiração para a criação de outros dispositivos, tendo em vista sempre o desenvolvimento da atenção sobre si mesmo, da formação de uma atitude para estar com e fazer com, em que a ação de acompanhar esteja tão presente quanto o interesse pela transmissão de saberes.

ANEXO A

TEXTO DA ENTREVISTA DE FRANÇOIS DUBET
lido no Ateliê Biográfico de Projeto.

ANEXO B

TEXTO “PODER E DESVELO” DE GEORGES NOBLIT
lido durante o 1º bloco do Grupo Operativo