



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Luciana Teixeira Guimarães de Britto

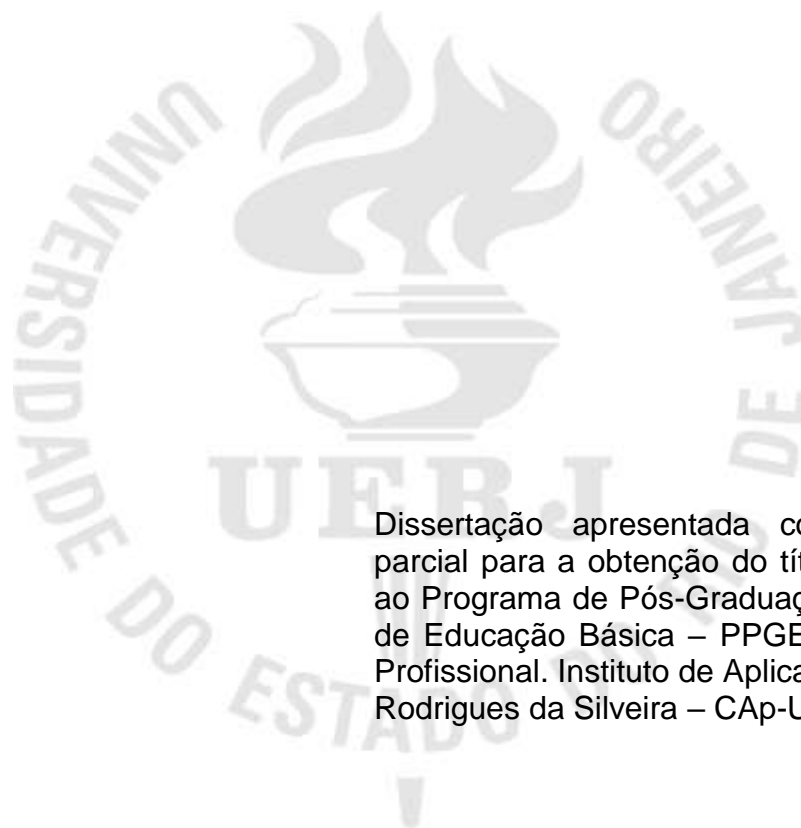
**Saberes docentes produzidos no cotidiano:
a formação docente continuada por meio do diálogo em um
coletivo de formação docente**

Rio de Janeiro

2018

Luciana Teixeira Guimarães de Britto

**Saberes docentes produzidos no cotidiano:
a formação docente continuada por meio do diálogo em um coletivo de
formação docente**



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ

Orientadora: Prof^a Dr^a Andrea da Paixão Fernandes

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CAPA

B862 Britto, Luciana Teixeira Guimarães de

Saberes docentes produzidos no cotidiano: a formação docente continuada por meio do diálogo em um coletivo de formação docente / Luciana Teixeira Guimarães de Britto. - 2018.

120 f.

Orientadora: Andrea da Paixão Fernandes.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

1. Formação docente continuada – Teses. 2. Práticas docentes – Teses. 3. Dialogicidade – Teses. I. Fernandes, Andrea da Paixão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 371.13

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

Assinatura

Data

Luciana Teixeira Guimarães de Britto

**Saberes docentes produzidos no cotidiano: a formação docente continuada
por meio do diálogo em um coletivo de formação docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

Aprovada em 17 de agosto de 2018

Banca examinadora:

Profª Drª Andrea da Paixão Fernandes (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Profª Drª Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Universidade Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Profª Drª Andréa Rosana Fetzner
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — UNIRIO

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva
Universidade Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Profª Drª Márcia Marin Vianna
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

A Nicolas e Marcelo. O primeiro, meu filho, que ao nascer, me proporcionou renascer na condição de mãe e me mostrou que a despeito de todas as dificuldades dessa nova condição, eu seria capaz de persistir no meu estudo. O segundo, meu companheiro de vida, depositou tanta fé em mim que reacendeu a minha. Foi e está sendo, solidário nas horas de leitura e escrita, mostrando que ser pai é tanto quanto ser mãe na parceria. À UERJ, casa que proporciona e acolhe essa e tantas outras pesquisas, que existe, persiste e resiste.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha pequena família: Marcelo e Nicolas, que vivenciaram minhas ausências, não sem dor, para que eu pudesse desenvolver essa pesquisa. Meu marido é, sem dúvida, meu maior incentivador e admirador do meu trabalho.

Agradeço à minha grande família - meus avós Victor e Terezinha, minha mãe Célia, minha irmã Thais, minha tia Sônia - por acreditarem na minha capacidade de *ser mais* por toda a minha vida como no conceito de Paulo Freire e à minha sogra Vera Lúcia, pelos socorros, visitas e comidinhas que aqueceram e alimentaram nossos corpos e corações quando a rotina pesou... e como pesou.

Obrigada aos meus amigos-irmãos Thaís e Caio que traziam sua alegria para minimizar a carga de trabalho que o estudo demandou.

Agradeço à minha orientadora Andrea da Paixão Fernandes, pois acreditou na escolha do meu tema e no meu potencial de fazer um bom trabalho, acolhendo uma pesquisa do cotidiano e enxergando, para além da utilidade, toda a beleza do estudo. Agradeço especialmente por ter me incentivado a buscar fora de minhas experiências um outro coletivo e por acreditar na minha capacidade de ir além.

Agradeço à Andrea Serpa pelas longas conversas, livros emprestados e palavras de encorajamento, além de ter sido uma grande inspiração pra mim.

À Regina Leite Garcia, agradeço postumamente. Seu ensinamento foi imprescindível para que eu me descobrisse como pesquisadora.

Agradeço a Lucio Sanfilippo, que nem sabe o quanto ajudou-me relatando os caminhos metodológicos do encontro na sua pesquisa. Da conversa rápida, um carinho na alma e a certeza de ter escolhido o caminho mais adequado.

Agradeço aos meus colegas de mestrado. Nosso incentivo mútuo foi o combustível para a viagem. Em especial, agradeço à Cleide Monteiro, pelas palavras do prefácio, Katarina Reis, pela leitura atenta do texto, Juliana Mattos e Priscilla Frazão pelo apoio, carinho e companheirismo de sempre e à Jéssica Gondin pelo empenho em ajudar-me com as câmeras para filmagem, assim como minha pequena grande amiga Elaine.

Agradeço à Milena, graduanda de Letras da UERJ e à minha irmã Thaís, que ajudaram-me com as filmagens. Sem elas as filmagens não seriam possíveis.

Agradeço ao GEPALFA, a nave mãe, por ter partilhado comigo seus saberes, seu acolhimento, suas histórias e um cantinho na nave para viajarmos juntas. Muito obrigada de todo meu coração às professoras pesquisadoras Angela Vidal, Ana Paula Caetano, Natália Pinagé, Clarissa de Sá, Marilza Maia, Aline Feitosa, Cristina Freund, Hebe Duarte, Flávia Cásseres e Adriana Fazio. Aprendi muito com vocês, seja nos seminários, seja nos encontros para a pesquisa, seja lendo seus respectivos memoriais.

Meu eterno agradecimento ao meu grupo original de estudo e trabalho: Danielle Piza, Flávia Cásseres, Liliane Neves, Lídia Satil, Shirlei Aquino e novamente Andrea Serpa.

Agradeço ao Colégio Pedro II, em especial à PROPGEPEC – Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, por receber minha pesquisa abrindo as portas da instituição para seu desenvolvimento.

Ao CAp – UERJ, por acreditar no mestrado profissional como uma possibilidade de crescimento da Educação Básica.

As professoras Andrea Fetzner e Jaqueline Moraes, pelas palavras de elogio na banca de qualificação que emocionaram-me e foram imprescindíveis para que eu continuasse a acreditar que seria possível.

Aos amigos e guias espirituais, seres de luz que me cercam de cuidados dando o apoio necessário para que eu não desista pelo caminho. Eles sempre estiveram comigo.

Mesmo lendo tanto, pensando tanto, filosofando tanto sobre as “coisarada” da vida, a gente gosta mesmo é de quem é simples e feliz.

Cleide Monteiro

RESUMO

BRITTO, Luciana Teixeira Guimarães de. **Saberes docentes produzidos no cotidiano**: a formação docente continuada por meio do diálogo em um coletivo de formação docente. 2018. 120f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A presente dissertação tem como proposta evidenciar os saberes docentes construídos no cotidiano por meio de um coletivo de formação docente, apresentando uma possibilidade de formação continuada que se faz em parceria profissional, por meio das relações construídas no diálogo. Entende-se essas parcerias profissionais estabelecidas não as que são impostas pelas demandas da instituição de trabalho, mas as buscas por pares no dia a dia em uma tentativa constante de aperfeiçoamento dentro da profissão. A dissertação apresenta os saberes e fazeres do GEPALFA – Grupo de Estudos e Práticas em Alfabetização - do Colégio Pedro II, caminhando entre suas narrativas que trazem à tona memórias formativas, saberes de professoras que pesquisam com o cotidiano de suas práticas e concepções políticas e pedagógicas acerca do trabalho na escola.

Palavras-chave: Formação Docente Continuada. Coletivos de Formação Docente. Parcerias Formativas. Saberes e Práticas docentes. Dialogicidade.

ABSTRACT

BRITTO, Luciana Teixeira Guimarães de. **Teacher knowledges produced in daily life**: teacher training continued by means of dialog in a collective of teacher training. 2018. 120f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The purpose of this dissertation is to highlight the teaching knowledge built in daily life through a teacher training collective, presenting a possibility of continuous formation that is done in a professional partnership, through the relationships built in the dialogue. These established professional partnerships are understood not to be those imposed by the demands of the work institution, but rather to search for peers on a day-to-day basis in a constant attempt at improvement within the profession. The dissertation presents the knowledges and accomplishments of GEPALFA - Group of Studies and Practices in Literacy - of the Pedro II College, walking among its narratives that bring to the fore the formative memories, the knowledge of teachers who research with the daily life of their practices and political and pedagogical conceptions about work in school.

Keywords: Continuing Teacher Training. Teaching Formation Collectives. Formative Partnerships. Knowledge and Teaching Practices. Dialogicity.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	A VIAGEM COMEÇA: CAMINHOS DA PESQUISA	16
1.1	Diálogo: o veículo que me conduz na jornada	18
1.1.1	<u>Arrumando as malas: o diálogo e sua rede de conceitos</u>	26
1.1.1.1	E quando o diálogo é conflito?.....	32
1.2	Traçando as rotas: escolhas metodológicas	33
1.3	Fazendo contato com a nave mãe	43
2	VIAGENS PASSADAS MOVEM O PRESENTE	50
2.1	Passaportes carimbados: viagens pelas memórias docentes	52
2.2	Formação inicial: a estação de partida	59
2.3	Próxima estação: possibilidades de formação continuada	71
3	SEGUINDO VIAGEM: DESCOBERTAS NO DIÁLOGO	85
3.1	Descobertas nas relações de saber	85
3.1.1	<u>As relações de saber e as hierarquias</u>	94
3.1.2	<u>Para além das hierarquias: no túnel das subalternidades</u>	101
3.1.3	<u>Saberes docentes e acadêmicos: proximidades e distanciamentos</u>	108
4	O PRODUTO DESSE DIÁLOGO	113
5	NO FIM O RECOMEÇO: A METÁFORA DO HORIZONTE	115
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

INTRODUÇÃO

O que passou a me mover nessa jornada foi essa dor profunda diante do fracasso. Fracasso do meu aluno, meu, da escola, da sociedade.

Andrea Serpa

A motivação para escrever sobre o tema veio da minha própria experiência como participante de um coletivo de formação de professores cujo trabalho, no início, organizou-se essencialmente sobre estudos de textos, principalmente da obra de Paulo Freire.

Nos textos de Freire, diversos, ecoavam os questionamentos que emergiam da prática educativa de cada uma das integrantes do nosso coletivo, que contava como integrantes, além de mim, Flávia Cásseres e Danielle Piza, professoras do Colégio Pedro II, Lídia Satil e Shirlei Aquino, professoras da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Liliane Neves, professora do CAP-UERJ e Andrea Serpa, professora da Faculdade de Educação da UFF. Outros textos que transpassavam nossos estudos particulares permearam nossas leituras e discussões. Hoje, por motivos pessoais e profissionais que nos levam a outros caminhos, os encontros do coletivo estão suspensos, o que não significa que não possa acontecer uma possível retomada mais adiante. Quem pode prever os caminhos futuros?

Graduada em Pedagogia em 2001 pela Universidade Gama Filho, ano em que ingressei na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, senti-me sozinha por longo período em meus questionamentos cotidianos. O fracasso, ou suposição dele, que recaía sobre os alunos da Rede em questão, era um incômodo persistente não só para mim como também para as outras professoras da escola onde eu trabalhava. Analfabetismo funcional, repetência, distorções ano/ idade a partir do 3º ano do primeiro segmento e evasão escolar eram alguns dos tópicos constantes que moviam as discussões de nossos conselhos de classe. Meu esforço para tentar compreender as razões desse insucesso escolar transitava por generalizações que eu e minhas colegas fazíamos a respeito das causas. Não sabia como e onde buscar teoria que me auxiliasse a compreender a origem dos problemas cujos efeitos eram devastadores na autoestima de estudantes e professores. A falta de

respostas e soluções satisfatórias deixava-me apreensiva, insegura e produzia em mim grande apatia e sensação de incompetência. A julgar pela fala das colegas ao se colocarem nos conselhos de classe, o sentimento era semelhante para todas e pesava sobre nós.

Não saber como e onde buscar teoria que me servisse de escopo para compreender o que se passava na Rede em que trabalhava era o reflexo de uma informação muito importante a meu respeito: não sabia como pesquisar. Mais do que isso: não considerava que minha prática pudesse ser objeto de pesquisa e tão pouco sabia que podia produzir saberes importantes a partir da minha prática.

Em 2009, com a chegada de duas professoras na escola em que trabalhava, Liliane e Flávia, os diálogos sobre essas angústias transbordaram para além dos COCs. Observando essas duas professoras em suas atividades com suas crianças - uma pós graduanda do curso de especialização “Alfabetização das Crianças das Classes Populares”, da Universidade Federal Fluminense – RJ e outra egressa do mesmo curso, à época - um grande interesse despertou-se em mim por conhecer as concepções sobre alfabetização que as moviam. Eu deixava minha porta aberta e em momentos nos quais meus alunos não estavam comigo, ficava atenta aos sons que vinham das duas salas próximas, trazendo novas formas de fazer e me enchendo de expectativas, curiosidade e dúvidas. Muitas dúvidas.

As práticas em alfabetização de Liliane e Flávia mostravam-se diferentes do que eu estava acostumada a experimentar e abalaram até mesmo minha apatia. Foram as práticas das docentes que me chamaram atenção antes de qualquer discurso que pudessem tecer sobre elas. A minha observação sobre suas práticas foi nosso primeiro diálogo.

Sem que tivéssemos feito uma programação consciente para falarmos a respeito de nossas questões práticas de sala de aula, os primeiros encontros para o diálogo que aconteceram transcendiam os horários formais teoricamente dedicados ao estudo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro¹ ou mesmo o espaço físico da escola: aconteciam nos corredores, entre um intervalo e outro das atividades escolares, salas dos professores, horário de recreio das crianças,

¹¹ Aqui é preciso esclarecer: nessa época a Rede Municipal do Rio de Janeiro contava com um horário oficial de estudos denominado “Centro de Estudos”. Os CEs, aconteciam para os docentes do primeiro segmento sempre às quartas feiras, por duas horas e meia no início ou ao final do turno, de quinze em quinze dias, com dispensa dos alunos, que ficavam meio turno na escola. Eram sempre conduzidos pela coordenadora pedagógica ou direção, que recebiam diretrizes das Coordenadorias Regionais de Educação e estas, por sua vez do Nível Central: a Secretaria Municipal de Educação.

travessias do trabalho para casa, nos encontros sociais e virtualmente, nas redes sociais. Aconteciam espontaneamente conforme nossas disponibilidades de tempo iam convergindo e emergiam de nossa necessidade de dialogar sobre nossas atividades, por vivermos relações profissionais cotidianas imersas na realidade de uma mesma rede de ensino. Essa realidade nos aproximava e embora soubéssemos que cada sala de aula apresentava-se como um universo de possibilidades único, sabíamos também quais eram os pontos para os quais nossas perguntas seguiam para a mesma direção: o porquê do fracasso discente e o porquê do tempo oficial da nossa Rede para a formação em serviço não nos contemplar satisfatoriamente.

Houve então, em meados de 2013, diante da demanda desses encontros para o diálogo, a necessidade de formalizarmos um dia do mês e local específicos. A essa altura, já tinham se juntado a nós as professoras Danielle e Lídia, pois estendíamos os diálogos a momentos em que outras docentes estavam presentes² e essas últimas começaram a partilhar suas vivências conosco. Ficou muito claro para todas do grupo formado, que o movimento grevista de 2013, deflagrado pelos profissionais da educação municipal, decidido em assembleia da categoria neste mesmo ano, impulsionou-nos a organizarmos os encontros e a decidirmos por esta formatação: a de um coletivo de professoras interessadas em estudar e dialogar sobre suas questões práticas cotidianas.

Muitas informações circulavam em assembleias, atos e plenárias das quais participávamos e começamos a perceber os fatos cotidianos também pelo viés político. Entendemos, também, que o diálogo sobre nossas práticas, que a troca de saberes resultantes dessas práticas, eram inegavelmente importantes, mas que trazer um referencial teórico para nossas conversas nos auxiliaria a compreender melhor nossas indagações. Chegamos a um consenso de que a teoria deveria permear nossa prática para melhor entendê-la e reformulá-la no que fosse possível. Naquele momento, o teórico escolhido, como já mencionado, foi Paulo Freire e a obra selecionada a princípio foi “Pedagogia do Oprimido”. As concepções de Freire (2014) nessa obra citada reuniam dois dos mais importantes elementos para nós: a consciência política e o diálogo sobre a prática. Neste mesmo ano, eu e a professora Danielle ingressamos na pós-graduação “Alfabetização das Crianças das Classes

² Intervalos entre os turnos, horário de almoço e lanche das docentes, horários de espera por alguma atividade oficial como conselhos e classe ou Centros de Estudos.

Populares”, oferecido pela UFF. O interesse por esse curso de especialização foi um dos claros reflexos da troca positiva no coletivo de professoras, uma vez que as professoras Liliane Neves e Flávia Cásseres eram alunas egressas do curso oferecido na UFF pelo GRUPALFA – Grupo de Pesquisa Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares.

Conhecemos a professora Andrea Serpa da UFF porque a mesma faz parte do GRUPALFA e lecionava na pós-graduação *latu sensu* mencionada. Apresentamos nosso coletivo à Andrea e a mesma demonstrou interesse em participar conosco dessa roda de diálogos, ingressando nas atividades do grupo em 2015. Mesmo ano em que outra professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Shirlei Aquino, entrou para nossas sessões de diálogo.

Assim, sabendo da força dos coletivos de formação principalmente no que diz respeito ao fortalecimento de seus membros através do diálogo sobre a prática, pela busca na teoria para reflexão e debate de entraves pedagógicos, pelo despertar de um posicionamento político frente às descobertas individuais e coletivas, pelo retorno que esses encontros podem proporcionar ao trabalho cotidiano e pela riqueza de informações que pode emergir de um estudo sobre coletivos de formação docente justamente por viver uma experiência coletiva nesse sentido, me propus, tendo como objetivo geral, a investigar a produção de saberes docentes que acontece nos coletivos de formação.

Essa pesquisa traz como recorte um coletivo de formação específico e por meio dessa investigação revela os pormenores da organização desse grupo, bem como os saberes movimentados por ele e as relações estabelecidas entre as participantes.

Ainda na fase de construção do projeto de pesquisa, por meio de conversas com minha orientadora, professora Andrea da Paixão Fernandes, veio a proposta da pesquisa em outro coletivo de formação docente que não o que eu participava. Quando Andrea Fernandes propôs um afastamento do meu grupo para a pesquisa, mostrando-me que outras realidades enriqueceriam meu olhar sobre o tema, confesso que preocupei-me a princípio. Senti medo de afastar-me daquelas que eram a razão essencial da minha busca pela formação continuada. Mais que isso: senti que sem minhas colegas do coletivo por perto, minha pesquisa perderia o sentido.

Precisava buscar coletivos que acolhessem minha pesquisa, que abrissem generosamente suas reuniões, seus encontros, suas histórias, seus documentos, suas emoções. Decidi então procurar por um coletivo que se assemelhasse, em organização e propostas, de alguma forma, ao grupo de estudos do qual sou participante.

Ao participar de um seminário de apresentação de projetos de dedicação exclusiva no ano de 2015, promovido pelo então Departamento de Primeiro Segmento de Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, assisti à exposição do GEPALFA – Grupo de Estudos e Práticas em Alfabetização – pela então coordenadora do grupo, professora Ângela Vidal. Através da fala da professora Ângela, pude perceber que a formatação do grupo estava bem próxima do que eu buscava para a pesquisa: o grupo me chamou a atenção por ter o diálogo como condutor de saberes docentes e pela proximidade essencial com a justificativa da escolha do tema, que parte de minha experiência formativa pessoal.

Dessa forma apresento os caminhos dessa pesquisa, onde referenciais teóricos, histórias recuperadas de memórias formativas das professoras participantes do GEPALFA, e saberes docentes construídos no cotidiano por essas docentes confluem para o mesmo ponto, encontrando-se e complementando-se ao longo do trajeto, sem, contudo, embolarem-se, tendo sempre o diálogo como veículo condutor.

1 A VIAGEM COMEÇA: CAMINHOS DA PESQUISA

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

O presente capítulo apresenta o diálogo como o fio condutor da pesquisa. O conceito sobre o qual a dissertação se constrói. A palavra que permeia e alinhava teoria e prática, que é o mover da teoria em ação.

Neste capítulo apresento as parceiras dessa pesquisa, a teoria que a deu suporte, os conceitos que, não só orbitam em torno do diálogo conferindo ao mesmo muitas nuances, mas se conectam a ele, oferecendo perspectivas diversas .

Apresento também as escolhas metodológicas: o porquê de enveredar-me pelo cotidiano das relações formativas que se fazem no encontro entre professoras de um coletivo.

Em 2014, quando tive a oportunidade de ter Regina Leite Garcia como orientadora do meu trabalho de conclusão de curso da pós-graduação em Alfabetização das Crianças das Classes Populares da UFF, pude aprender, dentre tantos ensinamentos, que a pesquisa da/na minha própria prática se faz essencial para que meu trabalho possa estar em constante aperfeiçoamento.

Com Regina, que reunia em sua casa suas orientandas para um trabalho de orientação coletiva, percebi que meu ofício de professora dos anos iniciais da Escola Básica era importante não somente para meus alunos. Ali, naqueles encontros, pude discutir o que era fazer pesquisa. Entendi um pouco mais o que era a pesquisa com o cotidiano³ e ao voltar meu olhar para a minha sala de aula, agora como pesquisadora, minha visão se ampliou. Aquelas conversas com as colegas de pós e com a professora Regina me ajudaram a dar mais um passo em minha trajetória profissional.

Nossa orientadora nutria profundo respeito pelas professoras da Escola Básica e ouvia atentamente nossas narrativas a respeito de nosso trabalho. Sua sinceridade para a crítica assustava... ao mesmo tempo que sua capacidade de se

³ Entendi um pouco mais pois com as outras professoras do GRUPALFA a pesquisa com o cotidiano era amplamente discutida. Em nossas aulas, sempre em rodas de conversa, fomos apresentadas as possibilidades da pesquisa na prática.

encantar com nossas histórias e nos contar sobre a época em que também era professora alfabetizadora nos fazia voltar à calma e equilibrava o clima dos encontros, fazendo com que nossas conversas fossem sempre produtivas. Saíamos dali, a cada encontro, expandidas. Voltávamos diferentes para nossas salas de aula.

Nunca saí da casa de Regina com respostas. Nunca. Saía com incômodos. Por vezes suaves. Outras vezes eram incômodos de tanta grandeza que me tiravam o sono: conseguia perceber o que não queria mais repetir em minhas práticas, porém não conseguia definir alternativas e isso me angustiava.

Dos encontros para orientação coletiva, nos moldes de rodas de conversa, fui redefinindo minhas expectativas a respeito de minhas possibilidades dentro da profissão: decidi tentar o concurso para o Colégio Pedro II, mais confiante em minha capacidade de ir cada vez mais além e desejosa de ter qualidade de tempo para ampliar minha formação.

Como professora pesquisadora, aprendi com Regina que minha prática é teoria em movimento. Regina nos mostrava que a pesquisa em educação passava necessariamente pelas nossas salas de aula e ninguém mais preparado para falar da sala de aula com autonomia do que nós professoras:

Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que antes não parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina (GARCIA, 2003, p.21).

Era característico das aulas de nossa pós e naturalmente dos encontros com Regina, o pensamento em movimento por meio das palavras nas conversas. Quem chegou naquele espaço buscando receitas para alfabetizar se decepcionou ou redefiniu suas buscas: aprendemos ali a questionar, a duvidar e conseqüentemente, a pesquisar e a buscar alternativas de caminhos. Tudo construído no diálogo. Mais uma vez o diálogo: antes, com minhas colegas professoras na escola municipal em que trabalhava e na UFF, nas aulas e orientações coletivas. O impulso que me motiva a seguir e que me segue.

1.1 Diálogo: o veículo que me conduz na jornada

UNS QUINHENTOS ANOS antes da era cristã aconteceu na Magna Grécia a melhor coisa registrada na história universal: a descoberta do diálogo. A fé, a certeza, os dogmas, os anátemas, as preces, as proibições, as ordens, os tabus, as tiranias, as guerras e as glórias assediavam o orbe; alguns gregos contraíram, nunca saberemos como, o singular costume de conversar. Duvidaram, persuadiram, discordaram, mudaram de opinião, adiaram. (...) Sem esses poucos gregos conversadores, a cultura ocidental é inconcebível.

Jorge Luis Borges

A história de Jorge Luís Borges, escritor, poeta, crítico literário, tradutor e ensaísta argentino, chama atenção por uma questão curiosa e que contém em si uma certa atmosfera poética atribuída ao diálogo. Borges ficara cego aos cinquenta e seis anos por trinta anos até sua morte. Leitor voraz, questionou a Deus como alguém que amava tanto os livros poderia perder a visão, mas como tinha o hábito valioso de agradecer por todas as experiências que vivia, à medida que foi se adaptando, viu beleza e utilidade em sua nova condição.

Segundo Osvaldo Ferrari (2009), jornalista argentino, com o qual Borges estabeleceu uma relação de parceria e produtividade, Borges tornou-se o melhor “conversador”⁴ de Buenos Aires. Impedido de ver o mundo com os olhos, passou a lê-lo através das conversas que mantinha. Assim, aceitando um convite de Ferrari, Borges passou a participar de um programa de rádio onde os dois conversavam. Essas conversas foram registradas e transformadas em uma série de três livros com os títulos a saber: *A filosofia e outros diálogos*, *A amizade e outros diálogos* e *Os sonhos e outros diálogos*, onde os dois autores registraram as impressões de suas conversas sobre os temas em questão (BORGES e FERRARI, 2009, *apud* COLOMBO, 2009).

⁴ Termo usado por Ferrari em entrevista concedida à Colombo (2009) sobre Jorge Luis Borges.

Borges (2009) tinha uma relação muito peculiar com o diálogo. Na introdução do livro *Sobre a filosofia e outros diálogos*, Walter Carlos Costa (2009), relata que o autor argentino, ao longo da vida, fez uso de conversas com amigos intelectuais como fontes tão confiáveis quanto qualquer citação de seus respectivos livros.

Para o autor o diálogo é um método que proporciona entendimento e um ícone que denota civilização e não o considera menos valioso que a leitura. Assim considerava e essa consideração acerca da potência dialógica foi ampliada quando o sentido da visão lhe faltou. Tanto que criou o que chamou de “teoria do diálogo” (BORGES, 2009, p.18), que praticou em diversos projetos com a colaboração de amigos intelectuais:

Este livro de diálogos possui também uma teoria do diálogo. Embora visto como inferior à leitura, para Borges o diálogo é meio privilegiado para se chegar ao entendimento (Henríquez Ureña) e é também signo de civilização (cultura japonesa). (...) Borges levou à prática sua teoria do diálogo, planejando e executando uma série de projetos com uma grande variedade de colaboradores (COSTA, 2009, p.19).

Engana-se quem acredita que para Borges o diálogo acontece no campo da oralidade e por isso se perde. Segundo Costa (2009):

(...) a concepção oral de Borges é complexa: não se trata simplesmente de conversa para fins de comunicação imediata, tampouco se trata de conversa de salão literário: é uma conversa elaborada, em que os interlocutores compartilham leituras e opiniões sobre os problemas do ofício (COSTA, 2009, p.20).

Assim, como disse Ferrari (2009), o diálogo para Borges “era uma maneira indireta de escrever, continuava a escrever através dos diálogos. (...) A magia de lê-lo, correspondia a magia de ouvi-lo.” (FERRARI, 2009, p.30).

A obra escrita de Borges e Ferrari é uma coletânea de diálogos transcritos por meio da qual fica claro que a leveza da linguagem falada pode ser mantida nessa passagem para a escrita e me mostra um caminho de inspiração cheio de possibilidades que posso nitidamente transportar para o terreno da formação de professores quando essa elege o diálogo como meio de leitura do outro – parceiro/a de formação - e revelação de mim mesma. A história de parceria entre Borges e Ferrari lança uma luz sobre minha própria trajetória formativa, minha relação com o diálogo e a troca e transformação que esse proporciona, servindo-me como fonte de grande inspiração.

Quem me apresentou Borges e Ferrari e essa relação de amizade, troca e produção de saberes foi Regina Leite Garcia durante as sessões de diálogo das orientações coletivas para a tessitura do TCC da pós-graduação da UFF, concluída por mim em 2014. Recordo-me que fiquei bastante impactada com a importância do diálogo para que Borges pudesse continuar inserido num universo de leitura e produtividade. O diálogo, sua nova visão.

No período de orientações, a professora Regina nos chamou a atenção para o diálogo como possibilidade de metodologia de pesquisa, justificando que através dele recolhemos dados qualitativos que nos auxiliam a compreender como o outro pensa e o que pensa sobre determinado assunto. Assim percebi o quanto o diálogo já fazia parte da minha trajetória profissional e o quanto revelava sobre mim. Hoje percebo o quanto o diálogo foi relevante para que minha pesquisa pudesse acontecer.

Conceber o ofício de professor sem a presença do diálogo é impossível. Sendo a profissão docente uma profissão de natureza relacional, onde, na convivência entre indivíduos, concretiza-se a atividade docente, há de se considerar a qualidade dos diálogos que acontecem para tornar as experiências terreno fértil de mudanças satisfatórias, tanto pessoais, como profissionais e sociais. Para tratar da natureza do diálogo, considero as afirmações de Freire (2013; 2014) que aborda o diálogo como sendo o terreno fértil das ideias de conscientização, que embora individual, é elaborada na troca com outros indivíduos.

Ao resgatar minha história de formação, descrita na introdução desse estudo e usada como justificativa de escolha do tema da pesquisa, desde meu despertar para a possibilidade de um fazer diferente ao observar colegas de trabalho em seus fazeres do dia a dia, até os encontros nas disciplinas e orientações coletivas da pós-graduação da UFF, vejo o diálogo como o fio condutor no qual me mantenho conectada e sempre interessada no movimento que esse é capaz de produzir: o ir e vir das ideias, suas transmutações e seus impactos sobre aqueles que dialogam. O diálogo tece uma rede de conceitos capaz de interligar, análoga à teia de aranha. Cada fio se conecta ao próximo sem se desligar do anterior. Assim percebo: uma teia que se amplia, sendo tecida a partir do fio da minha palavra e/ ou da palavra outro, parceiro nessa conversa, desenhando novos conhecimentos que se aderem uns aos outros produzindo um caleidoscópio de sentidos.

Dialogar com um/ uma colega sobre minha e sua prática constitui um movimento vivo de troca cotidiana, que de maneira nenhuma tem como característica a neutralidade. Ao falar sobre meus atos e ouvir os dos outros, colocamos em movimento um balé de palavras que nos circula e afeta, produzindo efeitos sobre os dois lados. Naturalmente podemos concordar ou discordar, mas jamais sairemos de uma conversa sem marcas: se nossas opiniões forem opostas, por exemplo, ao menos me perguntarei o que pode levar o outro a pensar tão diferente de mim. Que caminhos foram percorridos para que aquele saber fosse construído? Freire (2013) nos dá um direcionamento da importância do diálogo respeitoso quando diz que:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (...) O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inconclusão em permanente movimento da história (FREIRE, 2013, p. 133).

O autor destaca o poder da relação dialógica. Ele nos diz que “não há portanto na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um sujeito dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia*⁵ do mundo, para sua transformação” (FREIRE, 2014, p. 227).

Freire nos ensina assim que não deve existir hierarquização de saber na troca dialógica, porque não se pode hierarquizar saberes diferentes. A troca de saberes produz novos saberes, pertencentes às duas partes do diálogo, portanto não deveria pressupor dominação de uma parte sobre a outra, como por muitas vezes presumidamente acontece, mas sim transformação mútua. Dois saberes distintos, iguais em importância, se entrelaçam no diálogo, produzindo um terceiro saber, pertencente e derivado dos dois primeiros.

Para Freire (2014), é muito importante situar o diálogo como sendo essencial no processo de transformação do mundo e, portanto, transformação de homens e mulheres que nele estão. Freire (2014) nos diz que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de

⁵ Grifo do autor.

palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 2014, p. 108).

Por fazer parte da essência humana, o diálogo é primordial para a comunicação entre os indivíduos como processo de interação, troca de ideias, construção de conceitos coletivos a respeito dos fenômenos sociais nos quais estamos imersos a todo tempo e dos quais somos autores. Mas Freire (2014) nos chama a atenção a respeito da palavra verdadeira, pronunciada certamente para produzir transformações positivas.

O autor diz que a própria palavra é o diálogo, mas nos diz que precisamos buscar os elementos que o constituem e não só um meio para que ele aconteça. Não se deve considerar o diálogo pelo diálogo somente, porque a palavra vazia nada mais é que um discurso estéril e precisamos de palavras cheias de significado para efetivar mudanças. Para Freire (2014), a palavra verdadeira é a práxis, pois pode-se dizer que “a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2014, p. 107). O contrário de práxis na concepção freireana é a inautenticidade.

O autor nos mostra o quão pernicioso pode ser a palavra vazia, porque priva os homens e mulheres não só de transformar o mundo, mas, conseqüentemente, a palavra inautêntica os priva, homens e mulheres, de denunciá-lo principalmente.

O cotidiano docente é costurado por questões inerentes à sua prática, mas não só por essas questões. É alinhavado, sobretudo, por questões relativas ao sistema⁶ no qual estão inseridos e ao qual estão submetidos professoras e professores.

Quando um docente precisa dispor de um tempo que inicialmente não seria empregado para dialogar sobre sua prática, como já dito, no contrafluxo de seu horário diário de trabalho, mesmo quando dispõe, como no caso da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de um horário oficial de estudos, é porque, de alguma maneira, esse horário oficial não oferece espaço para discutir suas demandas cotidianas de sala de aula, seja porque não está sendo cumprido, seja porque está sendo ocupado com discussões que se enquadram no conceito de palavra inautêntica apresentado por Freire (2014).

⁶ A palavra ‘Sistema’ aqui se refere à Rede Educacional no qual o docente está inserido. Cada Rede, pública ou privada, possui normas próprias que determinam, entre outras regulamentações, se os docentes possuem tempo oficial de estudos.

Eliana Perez Gonçalves de Moura (2009), chama a atenção para um aspecto da formação docente, chamada de formação em serviço, que é aquela que acontece dentro do local e durante o horário de trabalho. Mais adiante falaremos específica e detalhadamente da formação docente, mas cabe uma explicação de Moura (2009), que concorda com o que está sendo apresentado a respeito desse descompasso entre o que se oferece e o que se demanda em termos de formação docente em serviço.

Para Moura (2009), a formação em serviço pode ter como recurso o alinhamento da formação, de caráter corretivo da formação inicial, com a lógica administrativa a que estão submetidos os docentes. Esse alinhamento de formação de que trata a autora muitas vezes visa alcançar a padronização das condutas cotidianas dos professores (MOURA, 2009, p.159). Essa padronização pode mesmo alterar ou constranger comportamentos que não correspondam ao padrão de procedimentos que se espera no ofício docente. Essa visão de formação colocada por Moura (2009) pode alimentar uma boa comparação com o conceito de humanização proposto por Freire (2014). Uma formação que formata, padroniza segundo regras e possivelmente descaracteriza a individualidade sendo comparada com a proposta humanizadora de Freire (2014) é um convite à uma discussão.

O diálogo, para Freire (2014), deve consolidar o agir e o refletir. Somente assim se transforma num terreno produtivo. O diálogo humaniza à medida que produz transformações autênticas. E assim deve acontecer no terreno do diálogo docente.

Uma palavra que permeia o discurso de Freire (2014) sobre o diálogo é a palavra amor. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia*⁷ do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2014, p.110). Para o autor, o amor é compromisso. Compromisso com a causa da libertação dos homens da condição de oprimidos. Assim, o diálogo que se tece no e para o cotidiano, se encharcado desse amor descrito pelo autor, provém do compromisso com a prática, com a busca de aperfeiçoamento de ações cotidianas para promoverem uma educação transformadora, libertadora, que possibilite aos educandos tomada de consciência de sua importância em todo o processo educativo, como co-autores.

⁷ Grifos do autor.

O respeito ao outro com quem dialogo é traduzido na coerência entre minha fala e minha ação, como nos diz Freire (2013) em *Pedagogia da Autonomia*:

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança indispensável à própria *disponibilidade*⁸ (FREIRE, 2013, p. 132).

Assim, alinhando conceitos, Freire (2013) considera a coerência entre a fala e a ação, como nos apresentou o próprio autor sobre a palavra inautêntica, a falta de reflexão. Nos diálogos travados entre docentes, deve ficar clara essa disponibilidade à realidade, essa busca coerente entre o falar e o agir, para que, cada vez mais a ação de dialogar produza bons efeitos no sentido de reelaboração da prática, de transformação, diminuindo a distância entre os pares e os fazeres e colaborando para que aos poucos a necessidade de buscar pelo parceiro de trabalho para a prática dialógica aumente até se tornar indispensável. A ideia desse movimento é tornar a distância entre o que se diz e o que se faz cada vez menor, vivendo, dia a dia, o que Freire (2014) chamou de “inédito viável” (FREIRE, 2014, p.130), que vem a ser a predisposição constante de fazer acontecer as possibilidades do tempo presente, deixando para realizar no futuro as impossibilidades desse tempo. Não se trata de utopia, mas de possibilidades reais de transformação.

A busca pelos pares em diálogos pressupõe que o outro, docente também, tem muito a contribuir com sua experiência no crescimento profissional daquele com quem se propõe dialogar. Quando entendemos que não somos detentores de todo o saber, nos colocamos em posição de ouvir o outro e aprender com ele. Quando entendemos que temos a ensinar, não nos subalternizamos acreditando que apenas o outro, mais experiente em sala de aula ou com maior tempo no magistério sabe mais ou sabe melhor por isso. É preciso entender o diálogo como uma via que vem e vai. Freire (2013), nos mostra isso quando diz:

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o ‘maior’. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei (FREIRE, 2013, p. 132).

⁸ Grifos do autor.

Esses encontros promovidos pelos diálogos cotidianos, organizados em coletivos que se estruturam para estudar a teoria e dialogar sobre ela, promovendo também uma discussão sobre a prática, podem ser esse caminho descrito por Freire (2013), numa busca constante por saber mais e melhor.

Nóvoa (2016), me oferece suporte quando afirma que os professores e professoras precisam dialogar sobre suas práticas, pois assim consolidam saberes que delas emergem, produzindo uma transformação de perspectiva.

No artigo *Formação de professores e profissão docente*, o autor explicita a necessidade de voltarmos os olhares para a formação de professores e professoras não como depositária de conceitos e modismos sobre formação docente, mas como produtora de conhecimento que emerge da prática.

Recentemente o autor, em uma palestra na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2016, afirmou que nós, docentes brasileiros, não dialogamos sobre nossas práticas e assim nos privamos do registro sobre os saberes provenientes desse diálogo. Segundo ele, somos, nós docentes, aqueles melhores capacitados para teorizar sobre o que acontece dentro de nossas escolas.

Vivemos “micromundos” por hora conectados e por outras vezes completamente distintos dentro do universo escolar. Em cada sala de aula, em cada estudante, em cada professor ou professora, um universo de histórias se encontram e desencontram. Não há como negar que há muitas vozes dentro das escolas, mas nem sempre ouvidas. Ouvi muitos colegas da Rede Municipal do Rio de Janeiro dizerem que o trabalho em educação, em sala de aula, é um trabalho solitário, porque encerra em si as dores cotidianas. O que o outro pode fazer por mim, além de ouvir meus desabaços? Que soluções práticas pode me trazer? Essas perguntas me instigam a falar sobre a importância do diálogo entre docentes, não porque o outro, o colega, me dará respostas sobre as questões que emanam ou venham a emanar de minhas práticas cotidianas, mas porque ele pode me ajudar a elaborar e reelaborar meus saberes, mesmo quando não há intencionalidade em uma conversa.

Dialogar sobre a prática é uma ferramenta de pesquisa, se bem direcionada. Se minha atenção se volta às possibilidades que posso vir a ter, o olhar do outro sobre o que apresento para ele através da minha prática, se torna um mecanismo importante de auto avaliação e reformulação de caminhos.

Como diz Serpa (2010), ao falar da subjetividade do conhecimento porque o saber provém da relação: ao dialogar com meus pares, ao me relacionar com eles, entrelaço saberes e produzo novos saberes, subjetivos. Essa subjetividade diz respeito ao fato que os saberes podem não ser aplicáveis a todas as realidades, mas certamente servem de possibilidade de reflexão sobre elas.

Aproveito para acrescentar uma definição de diálogo da professora Marilza Maia, do GEPALFA que possui muita beleza e concorda com as concepções dialógicas apresentadas nesse estudo:

Pra mim o diálogo é estar primeiro aberto a ouvir o outro: diálogo também pode ser silêncio. Às vezes eu preciso ouvir pra eu pensar sobre determinada atitude minha, sobre determinada forma de pensar alguma abordagem... pra mim o diálogo é isso e... a gente tem marcado muito isso aqui no grupo e você vai ouvir o tempo todo: diálogo é também o que a gente encontra no GEPALFA... é saber se ouvir, saber ponderar quando o outro pensa diferente, que eu não preciso pensar igual a elas, eu não preciso é... comungar das mesmas ideias, das mesmas concepções, apesar de a gente aqui ter um alinhamento de trabalho. Do jeito que a gente vê o diálogo, a gente já tem uma maturidade pra alcançar esse respeito, essa sensibilidade pra ouvir o outro... é isso. (Marilza MAIA, 2018)

Assim, o diálogo é posto como um caminho para descobertas, mas não se mostra solitário. É que o diálogo tem essa característica de estender diante de nós mais e mais caminhos. Quanto mais percorremos as opções que se apresentam, mais trajetos surgem adiante. O diálogo permite esse movimento de caminhada constante e dentro dele surge uma gama de conceitos que vão permitindo a liquidez da conversa e apresentando novas perspectivas. É a utopia do horizonte, que jamais será alcançado, mas que está longe de não ter utilidade justamente por isso. É o que nos mantém caminhando.

1.1.1 Arrumando as malas: o diálogo e sua rede de conceitos

Usando a metáfora da teia de aranha e seus fios que se entrelaçam formando desenhos cada vez mais complexos e detalhados, assim o diálogo se apresenta. Ele é um conceito que não se encerra em um único uso e sua definição, ou definições, abre/ abrem precedentes para outros tantos conceitos que imersos nele tomam sentidos diversos.

Começarei essa pesca de conceitos imersos no diálogo pelo conceito freireano do inacabamento humano que nos dá a dimensão de que somos “seres históricos (...). Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (FREIRE, 2014, p.101).

Somos seres inacabados no sentido de que enquanto vivermos estaremos em constante interação com diversos saberes, com outros indivíduos e com as circunstâncias que nos rodeiam e nas quais somos atores diretos ou indiretos, produzindo assim cultura e conhecimentos de e para um determinado tempo. Essa produção nos constrói à medida que avançamos em nossas vivências pessoais e profissionais.

Assim seremos sempre “seres que *estão sendo*” (FREIRE, 2014, p.101), mas seremos sempre mais, porque a consciência do inacabamento faz de nós seres que nasceram para a busca, para utopia do horizonte simbólico, não para uma caminhada eterna e sem sentido, mas porque a própria caminhada é por si o objetivo. Se tomamos consciência de que o inacabamento é uma condição humana, esse entendimento nos dá a felicidade de uma busca lúcida, embora eterna.

A busca que não cessa dos seres inacabados provoca mudanças. É certo que, muitas vezes, a mudança pode gerar algum desconforto, porque é por vezes assustador sair de uma situação de suposta segurança.

Assim acontece em tantas áreas da vida, nossas experiências nos dizem isso, não seria diferente na Educação, onde lidamos com diferenças sociais, diferenças de ideias e concepções sobre a própria Educação, diferenças de ordem pessoal, como algumas representações que carregamos acerca de algo, valores. Assim o diálogo é o campo onde o inacabamento do ser avança da insegurança pelo novo que vem, para a certeza de que é sempre melhor o movimento que a inércia, embora o destino final seja desconhecido ou mesmo inexista, existindo de fato apenas o caminho. É sempre melhor a troca, a reflexão, do que um pensamento engessado. Quem melhor que meu par no diálogo para me ajudar nessa caminhada? Dois ou mais seres inacabados que acabam por se conectar no diálogo, tecendo caminhos.

Freire (2014) contrapõe a educação bancária, como ele mesmo diz, de caráter fixista, fatalista, com o conceito do ser inacabado. Ora, se a premissa da educação bancária é o depósito de conteúdos sobre conteúdos em uma mente, a

priori, vazia, significa dizer que uma hora essa mente ficará saturada, não cabendo mais nada a ser depositado. Assim o conceito de inacabamento do homem não pode coabitar o mesmo discurso em defesa de uma educação bancária.

O diálogo não é um recurso que cabe à educação bancária, pois essa última supõe um depositário que detém o saber e uma mente recipiente, que, se não sabe, não há o que questionar e conversar. A consciência do ser inacabado acrescenta humildade às relações de saber, pois além de compreender que não se sabe tudo e que sempre ignoraremos algo, vê o outro também como ser inacabado, com muito a ensinar e aprender.

O conceito de inacabamento se liga diretamente ao conceito do “*ser mais*” (FREIRE, 2014, p. 104), à ideia de humanização.

Historicamente, como bem apresentado pelo autor, observamos a humanização como o que deve ser construído em oposição à desumanização, que é largamente observada no curso da história.

Mas, se, ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

A desumanização que não se justifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que roubam, é distorção da vocação do *ser mais* (FREIRE, 2014, p.40).

Ser mais é a capacidade que temos de irmos além das expectativas sociais pré-estabelecidas, é a vocação que todos temos para a luta pela humanização que nos é viável e intrínseca à nossa natureza de seres inacabados. É, sem dúvida, a possibilidade do rompimento do círculo de opressão pelos próprios oprimidos, acabando com o despertar cíclico de novos opressores. Compreender que nos desumanizamos quando lutamos uns contra os outros é, por si, um ato de humanização.

Muitas vezes o oprimido crê que é menos quando aceita que merece ser desumanizado, quando aceita que determinadas conquistas ou determinadas posições sociais não são para um desumanizado como ele. Está tão entranhado no tecido social a existência de posições que não devem ser ocupadas por determinados atores sociais, oprimidos, que a situação se naturaliza. Não é uma questão de aceitar o fardo, na verdade. É uma questão de falta de consciência política, porque uma vez libertos da ideia de submissão, os opressores serão

capazes de compreender que podem ser mais. Esse é o ensinamento de Freire (2014) quando disse que “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.” (FREIRE, 2014, p. 41). É a educação para a liberdade. Liberdade de pensamento, de reflexão, de diálogo, de ação, de existência, de ser mais.

Não posso deixar de traçar um paralelo entre as relações com o saber e a relação entre opressores e oprimidos, proposta por Freire (2014). O autor falava diretamente aqueles a quem chamava “esfarrapados do mundo”⁹: homens e mulheres humildes, que submetidos às relações de poder, se mantêm à margem das decisões políticas, recebendo as providências tomadas por uma elite muitas vezes como benesses, submetidos à cultura dessa elite e acreditando que o que fazem e sabem são saberes menores ou nem saberes são.

Como vivemos em uma sociedade de organização complexa, o conceito de oprimidos e opressores pode variar ao ser aplicado às diferentes situações sociais. Um mesmo indivíduo pode assumir o papel de oprimido em determinada relação e em outra já se encaixar melhor na definição de opressor sem ao menos ter consciência dessa possibilidade binária habitando nele. Desse jeito, por exemplo, o professor do Ensino Básico quando se coloca no papel de mero executor do saber que uma comunidade científica concebeu, adota uma posição, mesmo que de forma inconsciente, de oprimido. Já ao lidar com seus alunos, se opta por uma concepção bancária de educação, assume diante dos mesmos o papel de opressor. Não se trata de vilões e mocinhos, mas de uma estruturação que talvez não tenha sido questionada por quem dela faz parte ou se questionada, é tão complexa e costurada à realidade que fica difícil de se desprender.

Assim como na afirmação de Freire (2014), cabe ao professor que se descobre como transmissor de saber que não foi concebido por ele, questionar essa posição e reclamar seu lugar nessa produção.

Nesse momento do texto cabe apresentar alguns relatos das professoras do GEPALFA onde o viés político se faz muito marcado e por onde podemos compreender, pela narrativa das docentes, o conceito de ser mais e a necessidade de implementarmos em nosso cotidiano o conceito de humanização proposto por Freire (2014).

⁹ Termo usado pelo próprio Freire (2014) na epígrafe de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, 2014.

A forma como eu milito em Educação. O seu fazer está sempre a serviço de algum projeto. Que projeto de sociedade você está construindo com a sua prática? A serviço de quê você está pondo o seu trabalho? Acho que essa consciência que me fez, é, acreditar que a ação política mais efetiva que eu possa fazer é ensinar. Não deixar de ocupar esse lugar do meu trabalho. Eu tenho um compromisso político. Eu estou a serviço da população brasileira. A ideia do servidor público: quem me sustenta nesse lugar e a serviço de quem eu vou me colocar? Que interesses...? Então isso foi... claro, né, a minha formação no Pedro II foi ampliando, porque eu acho que essa escola... pela sua proximidade com as esferas de poder, é assim que eu avalio, não sei se quem tá de fora como vê, né? Não vivi as realidades das grandes redes, eu não posso falar sobre isso, mas em geral o poder, a representação do poder não tá ali dentro da escola nas grandes redes, aqui não, o poder tá ali do outro lado na reitoria. Aqui em São Cristóvão então: a reitoria ali, o sindicato ali, a ADCPII¹⁰ ali, então... você está na efervescência política, então é claro que isso foi também, né, ampliando a minha concepção. Eu já militei, eu já panfletei, eu já tive na Cinelândia. Eu fui revendo, como todo mundo foi se reconfigurando. Estamos discutindo os caminhos da esquerda hoje. Eu fui me desidentificando com alguns lugares... mas a minha formação se deu, essa formação inicial, num processo de redemocratização do país. Não tem como sair desse momento histórico em que eu fui formada. (Angela VIDAL, 2018)

A professora Angela Vidal nos fez esse relato salientando que o maior ato de militância, o mais potente de fato, é o ensinar, é o estar com os alunos em sala de aula.

Um aluno que reflete sobre seu papel, ou papéis que pode assumir na sociedade, que compreende que as amarras sociais impostas podem ser vencidas embora saiba também que para que isso aconteça precisa existir uma força social que as rompam, é capaz de fazer a reflexão que Ana Paula fez e nos apresentou:

Como a gente vai se sentindo ao longo da vida: o não ser suficiente... Vou ouvindo essas coisas e vou indo lá pra sala (se remete à sala de aula). Não consigo me desvincular desse lugar... e quanto a atuação da gente com essas pessoas é importante. O quanto que a gente fala pra elas, o quanto que a gente mostra pra elas, constrói nelas esse sentimento de 'Eu sei, eu posso, eu consigo, eu sou potente...ou eu não sou...' E assim... falas que a gente vai ouvindo ao longo da vida, de colegas professores e que vão fazendo a gente ou afirmar esse lugar de que eu vou fazer diferente, eu preciso fazer diferente porque estou lidando com seres humanos e quando a gente lamenta pela vida das pessoas que passam na mão daqueles colegas. Eu ouvi isso quando eu tava fazendo a graduação: era um curso só para professores então todas aquelas pessoas que estavam ali eram professores e uma colega de turma, em uma discussão que eu já não me lembro mais como começou dizendo: 'Ah, eu trabalho lá no Morro dos Macacos, né? Eu vou lá e eu faço o que dá pra fazer porque eu sei que dali não vai sair nada. Eu já sei que eles vão ficar ali naquele lugar.' Aquilo me tomou, que é uma expressão que eu gosto muito de usar, aquilo me tomou de um jeito (...), que eu tive que dizer para aquela pessoa 'Eu preciso te

¹⁰ Associação de Docentes do Colégio Pedro II.

dizer uma coisa. Eu preciso dizer pra você que eu sou uma dessas crianças. Eu sou uma criança que não tem pais escolarizados. Eu sou uma dessas crianças de famílias desestruturadas, dessas aí que a gente ouve falar tanto. Eu sou uma dessas crianças que a vida inteira estudou numa escola pública. Se hoje eu estou aqui nessa universidade...porque eu estudei a vida inteira nessas escolas que você tá falando que você trabalha? Nessas escolas municipais? Eu nunca tive ninguém pra me ensinar nada. Eu usei uniforme que os colegas davam. Também recebia material da escola. Eu sou essa criança aí que você tá falando e eu não posso dizer que eu não cheguei a lugar nenhum não, porque eu cheguei aqui, porque eu tenho duas matrículas na prefeitura... e porque eu penso que eu posso fazer diferente na vida de alguém. Então eu cheguei a algum lugar e graças a Deus eu não tive uma professora igual a você, porque se eu tivesse uma professora como você talvez eu não tivesse chegado aqui não. Eu tive professoras que acreditaram em mim. (Ana Paula CAETANO, 2018)

A professora Ana Paula Caetano conta que teve quem acreditasse nela – seus professores e professoras. Esse relato da professora Ana Paula é a confirmação prática do conceito freireano de ser mais como condição humana. Ana Paula nos apresenta a superação das amarras fatalistas da desumanização impostas por uma crença social, partilhada por muitos, fundada na exclusão dos mais pobres creditando a eles somente a perpetuação de uma condição de limitação. A professora Ana Paula Caetano aprendeu a acreditar que podia mais.

A professora de que fala Ana Paula Caetano, na contramão dos ensinamentos de Freire (2014), tentou desumanizar os meninos e meninas da comunidade onde atuava com sua fala, esquecendo-se que assim desumaniza a si mesma, como nos ensina o autor: “Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de ser *menos*. De desumanização.” (FREIRE, 2014, p.105)

Faz-se necessário salientar que a concepção freireana de relações não propõe uma guerra entre opressores e oprimidos, mas uma relação de amorosidade, pautada no diálogo.

O Conceito de amorosidade em Freire (2014) pressupõe a aplicação da dialogicidade. Uma postura antidialógica (FREIRE, 2014, p.226) admite a subjugação de um sujeito por outro que se supõe hierarquicamente mais forte, mais bem preparado, mais consciente. O diálogo, portanto, contribui para a tomada de consciência de forma amorosa e generosa, pois embora o processo de conscientização seja individual, ele é fruto também das conjecturas que se estabelecem no diálogo, como nos apresenta o autor:

O eu antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero “*isto*”.

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu – esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu eu um *tu*. Dessa forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois eu.

Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um sujeito dominado. Em lugar disso, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para sua transformação¹¹ (FREIRE, 2016, p. 227).

Portanto é uma grande lição de amor o compromisso com a verdade, com a humanização, com a mudança, com a consciência do inacabamento e com a beleza do processo de auto conscientização promovidos pelo diálogo de palavras cheias de sentido.

1.1.1.1 E quando o diálogo é conflito?

Conversando sobre o diálogo como possibilidade de formação docente, cheguei à pergunta que abre essa seção: *E quando o diálogo é conflito? Acontecem conflitos no GEPALFA?* As professoras responderam que nunca viveram um conflito no grupo se o conflito tem o sentido da disputa:

Bom, eu ainda não vivi isso. Eu acho que existe uma diferença aí... Você vai ter conflitos cognitivos em algum momento e eu acho que isso eu consigo visualizar bem. Não vivi ainda aqui, mas poderia ter uma concepção, por exemplo, de linguagem, ou achar que um caminho pode ir por aqui ou por ali e aí eu entendo que o diálogo é essa oportunidade que você tem de sair do seu lugar de conforto teórico, prático e se desestabilizar (...) isso sim eu acho que a gente vai viver. (Cristina FREUND, 2018)

Conflito tem toda uma carga... (Natália PINAGÉ, 2018)

Eu faço a leitura assim, do estar desestabilizado. A gente sai em alguns momentos desestabilizado: ‘Puxa, mas eu tinha certeza que isso ia funcionar. Por que a Clarissa veio me dizer que ela faz de outro jeito?’ (...) Talvez a minha certeza em dizer que não tem conflito é que isso (as discordâncias) acontecem assim num diálogo tão afetuoso que pra mim diálogo é isso: alguém fala e o outro está aberto à escuta. Porque tem gente com quem você conversa que o diálogo não é um diálogo. Você tá vendo que a pessoa tá ouvindo, mas nada do que eu diga afeta. Aqui a gente tem a certeza que tudo o que a gente tá dizendo, mesmo que a pessoa esteja com aquele olhar assim (de que não está entendendo ou não está concordando) a pessoa está ali. (Ana Paula CAETANO, 2018)

¹¹ Grifos do autor.

Também tem aquilo de você já buscar naquele grupo um novo olhar. Você já entra disposto a se desestabilizar. Você tá buscando isso. (Aline FEITOSA, 2018)

Analisando as falas das professoras e considerando todo o contexto apresentado por elas do que é o GEPALFA, como se organiza, porque buscaram o coletivo docente, fica claro que o conflito que nasce das possíveis tensões do diálogo não encontra morada no grupo porque o acolhimento afetuoso do outro que chega buscando ouvir e ser ouvido em suas dúvidas, que tem a confiança que é essa atmosfera que encontrará no grupo, se transformou numa espécie de regra. É o tratado de acolhimento do coletivo, que não é escrito, mas vivenciado. O conflito de que trata o grupo é tão somente o conflito interno de quem se desestabiliza diante do que é novo, do que é diferente e até contrário ao pensamento individual, ao menos até o momento.

1.2 Traçando as rotas: escolhas metodológicas

É tão bonito quando a gente pisa firme
 Nessas linhas que estão
 Nas palmas das nossas mãos
 É tão bonito quando a gente vai à vida
 Nos caminhos onde bate
 Bem mais forte o coração.
 Caminhos do Coração – Gonzaguinha

Ao buscar um caminho metodológico que pudesse servir de travessia para a realização dessa pesquisa, deparei-me com questionamentos de Marisa Vorraber Costa (2002) acerca das amarras que uma pesquisa científica pode impor a um pesquisador ou pesquisadora. A autora afirma que começamos a construir uma concepção de pesquisa em educação que provoca uma “crise de paradigmas” (COSTA, 2002, p. 14). Essa crise nos conduz à libertação de uma visão única de vida e de mundo, nos mostrando que é praticamente impossível manter a neutralidade no processo de pesquisa:

Parece que para muitos de nós – não estou segura de que sejamos a maioria -, pesquisadoras e pesquisadores sociais envolvidos com processos investigativos que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual (COSTA, 2002, p. 14).

Essa afirmação de Costa (2002) me serviu de base para reflexão. Se essa pesquisa se propõe a estudar os saberes docentes produzidos no cotidiano através de coletivos de formação, onde o veículo condutor da produção e troca de saberes é o diálogo, seria um desvio da proposta optar por um método de pesquisa endurecido, que propusesse a busca de uma verdade absoluta. Entendo, a partir disso, que toda verdade absoluta exclui o diálogo, em sua essência, tão diverso, campo fértil para tantas ideias e verdades, que se apresentam simultaneamente e sob diversos pontos de vista, a partir de muitas negociações e narrativas dos sujeitos.

A autora apresenta a concepção de uma pesquisa marcada pela presença ideológica de quem a realiza. Mais que isso, Costa (2002) afirma que a pesquisa em educação, para quem se propõe a romper com modelos consagrados da pesquisa moderna, traz a marca da imersão em uma condição política, que também forma tanto os sujeitos da pesquisa quanto a pesquisadora ou o pesquisador. Para a autora, é mais importante saber quais questionamentos podem ser levantados com a pesquisa do que o método em si, pois “os ‘novos olhares’ dizem respeito a essas novas – ou talvez seja melhor dizer *incomuns*¹² formas de conceber um tema como problema de investigação” (COSTA, 2002, p.16). Dessa forma, o caminho metodológico se alicerça mais sobre as indagações fundantes da pesquisa, sobre a forma como o pesquisador ou pesquisadora elaboram e trazem a público essas indagações, do que sobre o método em si. Aquele ou aquela que faz a pesquisa está elaborando uma obra e toda obra carrega marcas de seu autor que funcionam, por analogia, como um DNA, uma impressão digital ou talvez uma assinatura.

Ao iniciar a escrita desse estudo, fundamentei a escolha do tema sobre uma experiência pessoal de formação continuada. Naturalmente a escolha pela

¹² Grifo da autora.

metodologia está ligada de alguma forma à minha experiência formativa, sem que se perca, contudo, a proposta de uma pesquisa científica.

Costa (2002) aborda as dificuldades de se lidar com as metodologias sendo essas adversidades consequências da presunção de uma natureza quase que divina da ciência, que “está impregnado de ‘parâmetros’ que enquadram todos, homogeneizam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro etc (COSTA, 2002, p.18)”. Nem sempre, segundo a autora, os métodos disponíveis admitem flexibilizações que acolham as indagações de uma pesquisa e aí se ergue o impasse da pesquisa, sob pena do comprometimento dos resultados e a desconfiança da pesquisa diante da comunidade acadêmica:

Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização. A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão arditamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos. Tudo o mais são *outros*¹³ que mal e mal se movem na obscuridade (COSTA, 2002, p.18).”

Ao me aprofundar na leitura de Costa (2002), deparei-me com uma apresentação da autora e de Mauro Grün (2002) sobre a forma como Sócrates, Platão e Aristóteles direcionavam as pesquisas que faziam. Para os filósofos gregos, não havia dominação do objeto ou dos sujeitos da pesquisa. Ao contrário disso, eles propunham que os objetos ou sujeitos dessem o tom da pesquisa, mostrando-se por si e não porque foram pressionados a fazê-lo. Mais tarde, seguindo a lógica cartesiana, houve uma inversão dessa relação pesquisador – objeto / sujeito, onde o primeiro domina o segundo (objeto ou sujeito), como se o pesquisador social pudesse controlar a aplicação do método, racionalizando milimetricamente os processos e os resultados:

Quase todas as metanarrativas do pensamento ocidental provêm dessa concepção estática da verdade. Com Descartes essa perspectiva vai se tornar ainda mais radical já que não se trata mais de uma adequação entre aquele que conhece e o que é conhecido. A partir de descartes o que importa é a certeza racional que o sujeito tem dessa adequação, e a verdade passa a ser entendida enquanto *adequação* e *correção*¹⁴ (COSTA e GRÜN, 2002, p.90).

¹³ Grifo da autora.

¹⁴ Grifos dos autores.

Sendo assim, Costa e Grün (2002), apresentam uma perspectiva de método científico como um instrumento, mas jamais como um meio de se criar conhecimento, por isso, os autores criticam o método científico moderno, pois como procedimento corretivo, “o método científico moderno exclui toda e qualquer possibilidade de experienciar uma verdade que já não esteja contida no próprio método (COSTA E GRÜN, 2002, p. 90).”

Ao me confrontar com a necessidade de escolha de uma metodologia que melhor se adapte à essa pesquisa, levei em consideração as afirmações de Costa (2002) e Costa e Grün (2002) a respeito das metodologias e da necessidade de um olhar sobre as pesquisas em educação que leve em consideração que estou a pesquisar não sobre sujeitos, mas com os sujeitos. Pesquiso com os sujeitos e com o cotidiano e não sobre eles, porque são meus pares em minha trajetória profissional. Sendo professoras do Colégio Pedro II ou não, todas as participantes do coletivo de formação GEPALFA¹⁵ são professoras de escolas de redes públicas e essa condição nos aproxima por muitas peculiaridades, sendo uma delas, talvez a principal, a heterogeneidade social que se manifesta nas salas de aula de cada uma delas e minhas. Por essas particularidades da pesquisa que se apresenta, acredito que a pesquisa de cunho qualitativo é a que melhor harmoniza com a concepção dessa pesquisa e por isso apresento as bases teóricas dessa escolha.

Minayo (2009) define que a pesquisa qualitativa melhor traduz informações sociais onde a quantificação não se enquadre ou não deveria ser enquadrada. As razões da opção de participação de uma integrante de um coletivo de formação, por exemplo é um dado impossível de ser quantificado, assim como as relações que esta mesma partícipe estabelece com seus saberes docentes ou de outrem.

A autora afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa

¹⁵ Como mencionado antes, GEPALFA é o Grupo de Estudos e Práticas em Alfabetização do Colégio Pedro II, *Campus São Cristóvão I*.

difícilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009, p.21).

Dessa forma a afirmativa de Minayo (2009), veio referendar a escolha da pesquisa qualitativa, pois essa pesquisa trata do estudo de fenômenos humanos de difícil, ou até mesmo impossível, mensuração.

As considerações de Minayo (2009) vem de encontro às necessidades de quem pesquisa com o cotidiano. Mas o que é o cotidiano?

Definir o cotidiano se faz mais útil quando se pode definir como o cotidiano se revela e José Machado Pais (2013) assim considera:

As tramas da criatividade passam por essa aprendizagem processual e reflexiva. Quem cria, aprende com o que vai criando. É esse conhecimento prático, do cotidiano, que permite que o mesmo avance quando se mira no espelho do que vai produzindo. Assim acontece na produção artesanal da Sociologia, em que o conhecimento é resultado de artes de pensar, de questionar e de fazer, cuja matéria prima é uma espécie de barro social. Em sua forma mais bruta e realista, esse barro é o cotidiano, fonte de revelação social. (PAIS, 2013. p.122)

Se Pais (2013) define o cotidiano usando a analogia do trabalho artesanal de quem molda o barro, Certeau (1998) define o cotidiano como o lugar do movimento constante, das táticas que buscam nas frestas das estratégias as maneiras de um fazer que requerem um olhar atento para captar suas múltiplas formas de manifestação, de modos de ser e estar nos espaços.

Para o autor, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1998, p.38) e para interpretá-lo há de se buscar caminhos onde a criatividade se faz necessária. Interpretar o cotidiano é um exercício de criatividade.

No cotidiano a quantificação não é um caminho adequado de interpretação, justamente pela característica de constante flutuação das manifestações cotidianas:

(...) recompondo segundo seus códigos os resultados dessas montagens, a enquete estatística só “encontra” o homogêneo. Ela reproduz o sistema a qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõe os *patchworks*¹⁶ do cotidiano. (CERTEAU, 1998, p.46)

¹⁶ Grifo do autor.

Para o trabalho de campo e recolhimento de dados para serem analisados, optei pela entrevista qualitativa. Encontrei em Gaskell (2008), a base teórica afirmativa para essa escolha.

O autor considera, entre outras questões, que a entrevista qualitativa pode oferecer dados para “testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica” (GASKELL, 2008, p.65).

Como essa pesquisa lida com saberes docentes e esses saberes se tornam evidentes por meio dos relatos das professoras que os produzem, essa afirmativa do autor se encaixou nas intenções dessa pesquisa. Embora produtoras de conhecimento, sobre o qual falaremos mais adiante, esse conhecimento se faz de diversas concepções que partem, antes das experiências vivenciadas coletivamente, de bagagens individuais de saberes que cada uma das professoras carrega, formando o *patchwork* de saberes e teorias de que fala Certeau (1998).

Dentre as opções de instrumentos de coleta de dados qualitativos, Gaskell (2008) oferece esclarecimento a respeito dos grupos focais, explicando “que o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista” (GASKELL, 2008, p. 70) e essa característica veio ao encontro das expectativas desse estudo, que é, dentre outras, a de compreender as relações de saber estabelecidas no coletivo de formação docente estudado.

O autor enfatiza que os grupos focais possibilitam um diálogo presumivelmente fluido e dotado de naturalidade, caso o entrevistador se proponha a mediar a entrevista previamente preparado para tal. Essa preparação inclui conhecer previamente o campo, sabendo quais possibilidades apresenta. Dessa forma a construção dos tópicos guias foi pautada em informações recolhidas a respeito do grupo.

Para situar melhor os sujeitos dessa pesquisa, propus-me a dialogar com uma das integrantes do GEPALFA, que já foi coordenadora do mesmo e assim, pude obter as primeiras informações a respeito de quantas são as participantes, com que frequência se reúnem e qual a dinâmica das reuniões do coletivo.

Outro caminho que segui foi o de solicitar que as participantes me enviassem por escrito suas memórias formativas.

De posse dessas informações, pude elaborar o roteiro de entrevista contendo tópicos guia que facilitaram o trânsito do diálogo com o grupo.

Gaskell (2008) esclarece que o tópico guia não deve ser um roteiro rígido, permitindo ao mesmo tempo a salvaguarda de um porto seguro ao qual o entrevistador possa recorrer, como também ofereça a flexibilidade de brechas para o possível surgimento de assuntos que possam interessar à pesquisa, mas que inicialmente não constavam no roteiro.

Durante o tempo dos encontros para a pesquisa, as participantes puderam discorrer livremente sobre os temas propostos, interagindo entre elas, complementando falas, emitindo opiniões, relatando memórias, fazendo considerações.

O objetivo primordial do grupo focal, segundo Gaskell (2008), é o estímulo à comunicação entre os participantes e a exposição do que esses pensam a respeito dos temas propostos, sendo organizado com a quantidade aproximada de seis a oito participantes, o que se ajustou adequadamente ao GEPALFA, que tem dez participantes ativas, das quais sete participaram dos encontros dos grupos focais.

O grupo focal apresenta uma formatação sugerida que remete ao e propicia o diálogo: a disposição em círculo dissipa a ideia de hierarquia. A possibilidade de livre argumentação sobre um tópico guia por um participante e até mesmo a complementação de suas ideias por outros integrantes, promove o diálogo como veículo de fluidez e troca de informações. O tempo de uma a duas horas para cada sessão sugere tempo suficiente para não ser maçante e viabiliza a continuidade, uma vez que a entrevista com grupos focais não se limita a apenas um encontro.

Embora a orientação seja de um período de uma a duas horas de duração, para essa pesquisa foram realizados dois encontros que aconteceram cada um no período de quatro horas aproximadamente, sendo estabelecida uma pausa de vinte minutos, passadas as primeiras duas horas. Decidimos juntas – eu e as participantes, fazer apenas dois encontros mais longos, porque tivemos que adequar a pesquisa ao calendário do grupo, que cedeu dois dias de reunião para a realização da pesquisa de campo.

Dada a fluidez dos diálogos que se desdobraram, o tempo foi adequado e nosso encontro produtivo. Não percebi nenhum desconforto das participantes em relação ao tempo e nem com os temas propostos, a partir dos quais as professoras apresentaram suas narrativas. Ao contrário, o tom da conversa apresentou um misto de entusiasmo, emoção, alegria e generosidade.

Colhidos os dados da pesquisa, lancei-me na fase de análise do material que tinha em mãos. Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e na Autorização de Uso de Imagem e voz assinado pelas participantes da pesquisa, os encontros com o grupo foram gravados em áudio e vídeo, aos quais pude recorrer para fazer as transcrições e análises necessárias.

Identifiquei categorias por meio de palavras e conceitos que me permitiram identificar a ocorrência e frequência dos conteúdos a serem analisados. Essa identificação se deu pela análise atenta do material em vídeo e da leitura da transcrição dos áudios.

A medida que o diálogo foi delineando-se, essa frequência de palavras e conceitos foi fornecendo combustível às discussões, gerando o aprofundamento dos temas: formação inicial técnica; formação continuada e/ou em serviço e suas subcategorias: institucional, por adesão (partindo de demandas profissionais individuais e entrada no grupo por vontade própria), por parcerias de trabalho; os saberes docentes cotidianos; as relações de parceria; as relações hierárquicas; a formação política; a importância do coletivo GEPALFA para cada uma das professoras; práticas organizacionais do coletivo; as relações com os saberes acadêmicos: produtores e reprodutores de saber. Essas categorias encontram-se diluídas no texto sem provocar prejuízo de identificação e entendimento das mesmas.

A identificação das categorias a partir da frequência de palavras e conceitos percebidos permitiu-me, além de fazer inferências que se sobrepuseram seguramente às minhas opiniões pessoais a respeito dos relatos das professoras, interligar a teoria-prática apresentada por elas ao aporte de referências teóricas dessa pesquisa, possibilitando a construção do texto de forma entrelaçada e contextualizada.

Para confirmar a escolha por essa possibilidade apresentada pela análise dos conteúdos dos relatos e narrativas das professoras, Bardin (1977) nos diz que:

_ a ultrapassagem da incerteza – o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo essa visão muito pessoal ser partilhada por outros?

Por outras palavras: será a minha leitura válida e generalizável?

_ e o enriquecimento da leitura – se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo

esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos que a priori não detínhamos a compreensão (BARDIN, 1977, p.29).

Durante a fase de escolha do referencial teórico para essa pesquisa retomei a leitura da tese de doutorado da professora Andrea Serpa (2010): *Quem são os outros na/da avaliação? Caminhos possíveis para uma prática dialógica*, primeiro como possibilidade de conteúdo no qual pudesse respaldar meu texto, segundo porque a autora pesquisa com o cotidiano e pude compreender, por meio de uma obra já fechada, como melhor organizar o texto da dissertação.

O texto de sua tese apresenta uma linguagem narrativa onde através dos relatos de suas vivências e de colegas das escolas públicas pelas quais passou, a teoria vai se costurando e formando sua escrita. A metodologia que deu suporte à pesquisa de Serpa (2010), tanto para a coleta de dados como para a análise dos mesmos, é o próprio diálogo.

Os estudos da professora Andrea Serpa (2010) estão em consonância com o que propõe Garcia (2003) sobre a professora que se descobre pesquisadora e acabaram por se tornar para mim um referencial metodológico.

Para os encontros de nosso grupo de pesquisa, a minha orientadora, professora Andrea Fernandes, propôs a leitura da dissertação de mestrado do professor e músico Lucio Bernard Sanfilippo (2016): *Aguéré: caminhos de transbordamento na afro-diáspora*.

Para descrever os transbordamentos do Agueré - que além de festa e dança, é a batida para o Orixá Oxossi – que saiu dos terreiros de Candomblé para se infiltrar em diversas manifestações culturais pelo Brasil, Sanfilippo (2016) recorreu, assim como Serpa (2010), ao recurso das narrativas que descrevem os diálogos que manteve para sua pesquisa.

Tive a oportunidade de estar com Lucio em uma roda de conversa promovida por minha orientadora e perguntei a ele como definia a metodologia de sua pesquisa, acolhida pelo Cotidiano. O pesquisador me respondeu que a metodologia é a do encontro: os encontros que teve para estudar o movimento cultural do Agueré. A resposta de Lúcio foi a confirmação que eu esperava: não foi essa minha experiência com o GEPALFA um encontro? Um encontro para o diálogo que se fez formação para mim e do qual transbordaram saberes e emoções? Pois são esses saberes e emoções que apresento em minha pesquisa.

Na continuidade da busca por um aprofundamento teórico que justificasse a importância científica da pesquisa com o cotidiano, deparei-me com alguns autores que refazem a concepção do que é Ciência, reconstróem o significado de epistemologia – ou epistemologias - oferecendo credibilidade aos estudos sociais que não se moldam à rigidez dos métodos científicos modernos.

Boaventura de Souza Santos (2002), ao explicar os pormenores da Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências, fala da Ecologia de Saberes, onde não há a hierarquização dos mesmos, apresentada como uma alternativa epistemológica aos saberes considerados convencionais:

A lógica da monocultura do saber e do rigor científicos, tem que ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em outros contextos e prática sociais declarados não-existentes pela razão metonímica. Essa credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico. (SANTOS, 2002, p.250)

Assim, em Santos (2002), encontro respaldo teórico que viabiliza a transposição dos fatos cotidianos apresentados nos encontros para o texto dessa pesquisa como caminhos de entendimento dos saberes docentes em estudo.

Como se trata de uma pesquisa social com o movimento cotidiano de professoras que se reúnem para dialogar sobre práticas em alfabetização, optei por apresentar os dados colhidos na forma de uma narrativa: narrando os relatos que ouvi, fui alinhavando com esses os referenciais teóricos que me deram suporte.

Assim como estão formatadas as citações dos autores que embasam meus estudos, optei por apresentar as citações das palavras das participantes do GEPALFA, conferindo às suas experiências, conceitos e opiniões calcadas em suas práticas e em seus estudos o status de teoria em movimento, como me ensinou a professora Regina Leite Garcia e as demais professoras do GRUPALFA da UFF, dentre elas Andrea Serpa e como definem as próprias professoras do GEPALFA, conforme o leitor poderá encontrar no corpo dessa dissertação.

1.3 Fazendo contato com a nave mãe

Por isso, ano passado, quando a gente foi avaliar a permanência ou não do grupo, eu falei: ‘Gente, eu preciso desse grupo!’ Porque é como se eu visse a nave mãe, sabe? Eu não sou um E.T. sozinha! Foi onde eu me encontrei. (...) O GEPALFA pra mim é, sem dúvida, e não é porque eu tô na presença do grupo, o ponto mais marcante da minha passagem pelo Pedro II.

Clarissa de Sá

Quando, ao referir-se ao Grupo de Estudos e Práticas em Alfabetização – a partir de agora mencionado aqui pela sigla que o denomina: GEPALFA -, a professora Clarissa falou em ‘nave mãe’, as gargalhadas ecoaram pela sala. Todas nós rimos divertidas pela referência de Clarissa. As gargalhadas foram cessando, mas os sorrisos cúmplices permaneceram entre as participantes do coletivo. O termo ‘nave mãe’ encontrou morada entre as docentes porque ecoou em suas memórias.

Em muitos momentos de nossos encontros para essa pesquisa as professoras relataram o quanto se sentiam acolhidas pelo GEPALFA, o quanto se sentiam à vontade, o quanto podiam ser ‘elas mesmas’. Essa percepção de pertencimento que eu tive das participantes enquanto dividiam comigo seus relatos, fortaleceu minha escolha pelo grupo como parceiro nessa pesquisa.

Ao distanciar-me do meu grupo de estudos, poderia encontrar um terreno estéril ao adentrar o espaço do GEPALFA, afinal, dele não faço parte como integrante.

Antes de me encontrar com as professoras para as entrevistas com o grupo focal, vivi momentos de ansiedade: como dizer que iria pesquisar com elas? O meu distanciamento colocava-me, a princípio, em uma posição de pesquisar *sobre* o GEPALFA e não de pesquisar *com* o GEPALFA. Como transpor essa situação inicial?

Aceitar a sugestão da minha orientadora de pesquisar com outro grupo que não o meu, colocava-me numa posição de desafio, porque outras experiências me aguardavam certamente, mas... e se não funcionasse? E se não fosse produtivo?

Já nos primeiros momentos de nosso primeiro diálogo meus receios foram cedendo lugar à empatia: eu me reconhecia em minhas colegas de trabalho em diversos momentos enquanto generosamente suas palavras eram oferecidas a mim. Fui percebendo que o diálogo, felizmente, seria parte fundamental da metodologia que me levaria a desdobrar esse estudo com elas, pois através dele a confiança estava se estabelecendo mutuamente, como aprendi com Freire (2014):

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo a outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2014, p.113).

Ao apresentar meu projeto no processo seletivo desse programa de mestrado profissional, expus minha experiência de despertar formativo, que é como chamo o meu retorno consciente à formação continuada. É muito significativo para mim que o meu interesse pela formação continuada tenha acontecido apenas quando já havia percorrido doze anos de caminhada profissional e que esse movimento tenha se iniciado a partir do diálogo com outras colegas professoras. Não devo meus doze anos de adormecimento formativo somente a mim. Na verdade é um conjunto de fatores a serem considerados e um deles, que considero pertinente citar, eram formações pouco atrativas¹⁷ promovidas pela Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Antes de me reunir em um coletivo, não tinha grande interesse em participar de atividades formativas propostas pela Rede Municipal na qual trabalhava - embora sempre participasse - pois não conseguia identificar nessas formações questionamentos que dialogassem diretamente com o que eu vivia na sala de aula. Nos encontros entre professores, promovidos pela Rede Municipal do Rio de Janeiro, tinha acesso a situações pedagógicas apresentadas que remetiam ao sucesso nas turmas onde as mesmas foram aplicadas, mas talvez o pouco tempo para o debate ou mesmo a ausência dele, faziam com que o entusiasmo com aquela situação específica não durasse. Não conhecia o contexto das escolas e a apresentação da trajetória evolutiva dos projetos por vezes não ficava clara pelo pouco tempo disponível para demonstração. Logicamente essas eram minhas

¹⁷ Não pretendo desmerecer os esforços dos responsáveis pelas formações oferecidas pela Rede Municipal do Rio de Janeiro e nem questionar sua funcionalidade. Compreendo que oferecer formação a professores de mais de mil escolas não é uma tarefa das mais fáceis. Não questiono também, nessa pesquisa, as intenções dos formadores. Apenas quero deixar claro que as formações não atendiam às minhas expectativas e me auxiliavam pouco em minhas atividades cotidianas.

percepções sobre o que era apresentado, mas, sinceramente, também não observava grande contentamento por parte de minhas colegas de formação. Talvez eu não estivesse completamente aberta para a troca, preciso considerar.

Em algumas ocasiões alguém arriscava dizer que o que se apresentava em palestras, propostas de debates, apresentação de trabalhos e projetos pedagógicos era mais daquilo que estávamos acostumados a ver diariamente ou ainda situações descoladas do contexto de outras escolas, portanto não aplicáveis em todas. O que era sucesso em uma escola não cabia necessariamente em outra. Importante ressaltar que nem todos os eventos de formação continuada tinham essa formatação de apresentação de experiências, de participação em oficinas. Muitas vezes eram só palestras.

Foi o encontro com outras colegas da minha escola em diálogos e a posterior organização desses encontros em um coletivo docente de estudos que me fez pensar em prosseguir com minha formação e almejar estar de novo em contato com a academia, dessa vez na pós graduação, pesquisando justamente a formação docente, seus percursos e pormenores, os saberes docentes, as relações que se estabelecem desses saberes entre si e com a academia. Nesse ponto minha história formativa e a história das professoras do GEPALFA se encontram: nossas conversas evidenciaram que o estar, o ser, o pertencer a um coletivo é o que mantém ativa a vontade das participantes de permanecerem na busca por respostas e formulação de novas perguntas. É o retorno para a nave mãe toda vez que uma situação cotidiana as coloca diante de temores, frustrações... eu bem sei o que isso quer dizer. Eu vivi isso também.

Retornarei um pouco no tempo: meses antes, ainda na fase de definição do projeto de pesquisa, pedi à professora Angela Vidal, primeira coordenadora do GEPALFA, que me concedesse uma entrevista para que eu compreendesse melhor como o grupo se estruturava.

Nessa conversa preliminar com Angela Vidal, tive a oportunidade de falar sobre minha intenção de pesquisa e ela me expôs a ideia de criação do grupo, sua concretização, evolução e a situação atual do mesmo.

A docente relatou que durante o período em que estive na direção do *Campus* São Cristóvão I, teve a oportunidade de cursar o Mestrado em Educação pela UFF, no campo da Linguagem e desenvolveu sua pesquisa sobre Alfabetização, que tinha o foco na forma como as crianças definiam o aprendizado

da leitura e da escrita, antes e depois de alfabetizadas. Feliz com o trabalho de pesquisa em si, com seus resultados e com o aprendizado proveniente das demais atividades do mestrado, quis retornar à escola pública tudo o que pôde absorver como mestranda.

O Colégio Pedro II foi, e ainda é, a instituição onde a professora desenvolveu-se profissionalmente. A única.

No colégio, Angela Vidal iniciou sua carreira no magistério e nele está até os dias de hoje, quando já tem idade e tempo de serviço para se aposentar. Teve a ideia de fundar um grupo de estudos e práticas onde pudesse movimentar seus saberes e os saberes de outros docentes. Esse movimento não se encerrava na transmissão daquilo que aprendera no mestrado, naturalmente. A docente pensou em um grupo onde professoras pudessem estudar suas práticas e textos que pudessem contribuir com esses estudos numa troca constante.

Ao descrever a proposta do grupo, Angela Vidal salientou que esse tipo de proposta, que considera uma proposta formativa, não se observa nas coordenações do Colégio, por exemplo:

Eu não via na coordenação, e ainda não vejo, um espaço de partilha. Muitas pessoas me perguntavam: 'Você não quis ser orientadora pedagógica do 1º ano por quê?' Porque como orientadora pedagógica do 1º ano eu jamais faria as discussões que a gente fez no grupo. É de outra natureza. As exigências institucionais... É uma relação hierarquizada. Ela não é entre pares. Então eu comecei a pensar que eu podia fazer um projeto de DE¹⁸ para compartilhar esses saberes, pra promover discussões e trocar com pessoas, sobretudo, que quisessem discutir, porque a coordenação é um horário obrigatório, né? Então eu queria, assim, parceiros. 'Quem é que tá querendo discutir isso? Quem é que quer trocar sobre isso?' (Angela VIDAL, 2018)

A professora então começou a conversar com outras colegas para saber quem tinha interesse e disponibilidade para o projeto. Foi assim que iniciou em 2014, com mais duas professoras alfabetizadoras, Ana Paula Caetano e, Natália Pinagé, o GEPALFA.

Angela Vidal explicou o porquê de ser um grupo de estudos e práticas e não um grupo de pesquisa:

Não queria que fosse um grupo de pesquisa, porque acho que a pesquisa coloca a gente num outro lugar, que é o de um saber importante, mas que

¹⁸ Sigla para Dedicção Exclusiva.

desvincula da nossa prática. Não gostaria que a gente submetesse o olhar às necessidades e as exigências de uma pesquisa. Aquele olhar de docente para trabalho docente. (Angela VIDAL, 2018)

Confesso que quando a professora ofereceu-me as primeiras palavras sobre o grupo, meu interesse aumentou. Era exatamente o que eu esperava: um grupo de formação docente mútua.

Fica claro na fala da professora que a resistência em criar um grupo que tivesse o perfil de pesquisa não configura uma rejeição à academia, que ela define como um lugar de saber importante pelo qual é grata, afinal partiu de sua trajetória acadêmica proveitosa a ideia de formar o coletivo. É, ao invés de rejeição à academia, uma exaltação aos saberes da prática. Não pude deixar de revisitar em memória a literatura que li a respeito das relações de saber e de poder, das hierarquizações de saberes. Existe um nódulo aparente que precisa ser analisado, que é a distância entre a academia e a escola básica, em termos do que é produzido e do que chega à escola como efetiva contribuição.

Angela segue seu relato dizendo que apesar de recente, o grupo já passou por algumas alterações. Inicialmente vinculado à Diretoria de Extensão e Cultura, a Chefe do Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental – à época, pois hoje encontra-se sob nova chefia - chegou a conversar com Angela sobre a necessidade de ter um núcleo de Alfabetização no colégio. Nessa época a PROPGPEC - Pró Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura – estava sendo delineada.

O grupo percebeu que talvez em pouco tempo, devido a esse movimento de organização, deveria se enquadrar ou como grupo de pesquisa ou como grupo de extensão, dada a vinculação com a PROPGPEC.

Embora fosse da vontade das integrantes em permanecer estudando e debatendo a prática como únicas atividades, resolveram experimentar uma parceria com a pós - graduação. Assim, algumas mestrandas, com interesse em Alfabetização, começaram a participar dos encontros de formação do grupo, mas houve um desvio do objetivo primordial do grupo, que eram as discussões sobre suas ações cotidianas, pois passaram a discutir a alfabetização com um olhar de quem estava fora das salas de aula do Colégio vivenciando as experiências diárias e para contemplar esse grupo, os estudos de casos de alunos não eram tão frequentes pois as mestrandas tinham outras demandas de discussões.

Angela ressalta que os encontros entre o grupo e as mestrandas foram muito interessantes e produtivos, mas ficou ainda mais claro para o coletivo de docentes que elas não queriam aquele tipo de discussão, voltada para o macro. Queriam mesmo que as discussões permanecessem ao redor de seu trabalho com as crianças de suas turmas, trazendo para essas discussões toda a teoria que dialogasse diretamente com suas necessidades.

É interessante dizer que as participantes discutem também questões mais gerais do próprio colégio, como as questões curriculares, que não deixam, afinal, de estarem vinculadas ao trabalho docente em sala de aula.

Ao final do ano de 2015 as integrantes do GEPALFA desvincularam-se dessa proximidade com as mestrandas para retomarem o foco do trabalho¹⁹.

Hoje a coordenação do grupo está a cargo da professora Ana Paula Caetano e o mesmo conta com dez integrantes, dentre as quais uma é da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e embora as integrantes do grupo preferissem manter a característica de grupo de estudos²⁰, para enquadrar o GEPALFA nas novas determinações da PROPGEPEC, seguindo os trâmites da instituição e cumprindo com as exigências dessa tramitação, em breve o grupo virá a se chamar GEPPALFA – Grupo de Estudos, Práticas e Pesquisas em Alfabetização.

Todos os encontros são registrados em atas, bem como os textos utilizados são arquivados. Angela disponibilizou o projeto inicial com o qual o grupo pôde se vincular como um projeto de Dedicção Exclusiva – DE – bem como os relatórios anuais de fechamento das atividades, que constarão nos anexos desse trabalho.

No próximo capítulo as relações de saber e os saberes provenientes dessas relações serão evidenciados por meio dos relatos de experiências de formação coletiva, das relações de hierarquia que se estabelecem, suas sutilezas, os múltiplos olhares dessas relações, seus aprofundamentos, traduzidos em palavras que reverberam emoções que transitam entre a solidão e o acolhimento, entre o pedido de ajuda e a mão que se estende, entre tensões e soluções viáveis para situações postas, entre as marcas da subalternidade presentes nas professoras da Escola Básica e o empoderamento de quem já se reconhece como produtoras de saberes

¹⁹ Voltaram o foco para os estudos de caso e às escolhas de temas e textos para estudos que conversassem diretamente com essa demanda.

²⁰ Essa preferência se dá sob a alegação de que uma vez funcionando como grupo de pesquisa, deveriam assumir uma produtividade de artigos e demais trabalhos que tomaria o tempo de estudos da prática, tão caro a todas.

importantes: os saberes de quem ocupa os anos iniciais, preenchendo-os com a vida que brota do cotidiano.

2 VIAGENS PASSADAS MOVEM O PRESENTE

Filha de professora e irmã caçula de outras seis professoras, meu destino já estava previamente traçado: também seria professora. Entendia por herança e formação inicial que, para ensinar bem, bastavam aulas bem preparadas e ministradas com dedicação. No entanto, logo me veio uma primeira e incômoda descoberta: aprender não é reflexo de ensinar.

Edwiges Zaccur

Para contextualizar o momento presente é importante retomar passagens da formação docente e seus percursos no âmbito da educação brasileira, situando historicamente a formação inicial em um âmbito geral, para então compreender melhor os relatos de formação inicial das integrantes do coletivo estudado e suas experiências de formação continuada e/ou em serviço.

Essas retomadas históricas permitem um paralelo desses levantamentos com relatos de memórias formativas das participantes do GEPALFA e contribuem para uma compreensão mais ampla dos dados apresentados ao longo dessa pesquisa.

O estudo sobre formação docente não é novo. Muitos já teorizaram e/ou teorizam sobre ele e seus diversos desdobramentos. Entretanto suas possibilidades de estudo e pesquisa parecem não se esgotar. Uma das razões pode ser o fato de estarmos em constante (trans)formação, dada a nossa natureza temporal e de mudança, o que dialoga com a ideia de inacabamento do ser, de acordo com Freire (2014).

O conceito freireano de inacabamento do ser, nos dá a dimensão de que somos seres inacabados no sentido de que enquanto vivermos estaremos em constante interação com diversos saberes, com outros indivíduos e com as circunstâncias que nos rodeiam e nas quais somos atores diretos ou indiretos, produzindo assim cultura e conhecimentos de e para um determinado tempo.

Essa produção nos constrói a medida que avançamos em nossas vivências pessoais e profissionais. Fomos, somos e viremos a ser continuamente através dos tempos.

Ao tratar o tema formação docente, que neste trabalho tem como foco a formação continuada, não posso deixar de lado a formação inicial: a formação dos cursos normais e das licenciaturas. Qual a formação oferecida nesses cursos de formação inicial? Preparam os professores recém formados para os acontecimentos cotidianos? Essas perguntas permearam meus encontros com o GEPALFA e resultou em esclarecimentos interessantes por parte das professoras que apresentarei ao logo desse estudo.

O ponto de partida da formação docente pode nos dizer muito sobre o nosso percurso, escolhas e opções na trajetória profissional. Sejam essas escolhas e opções para afirmar ou negar a relevância do conteúdo – aqui me refiro não só ao programa de disciplinas, mas a forma como o curso foi conduzido – de nossa primeira formação.

As escolhas, e até mesmo aquilo que não escolhemos trazer para o centro de nossas experiências, fazem parte de nossa identidade profissional. Nesse ponto cabe uma indagação: nossa formação como docentes começa nessa formação inicial ou nosso perfil profissional vem sendo delineado antes, ainda discentes, nas relações que estabelecemos com nossos professores, nossa forma de compreender o processo do qual fizemos parte como alunos e alunas e mais tarde como professores e professoras?

Tardif (2014) afirma que os saberes profissionais provêm também de experiências de vida dos indivíduos e essas experiências incluem situações vividas em família, na escola, nas demais instituições sociais das quais fazemos parte ao longo de nossas vidas. Assim a formação docente tem o toque da cultura hegemônica na qual estamos imersos e da qual retiramos subsídios para estabelecer juízos de valores que mantemos ou dos quais procuramos nos apartar à medida que nossas vivências se sucedem.

Precisamos considerar, portanto, nessa questão formativa, que a educação transcende espaços formais. A escola é apenas uma das instituições onde a educação acontece.

Assim, nosso perfil docente possivelmente não seria resultado apenas de nossas experiências escolares como docentes ou discentes, mas também de trocas e experiências que vivemos em espaços não formais, na vida cotidiana.

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão (2007),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Segundo o autor, a educação não é algo apenas institucionalizado. Ela é um fenômeno recorrente em qualquer sociedade e que acontece independente de tomarmos ou não consciência dele.

A educação, uma vez considerada para além das fronteiras dos muros escolares, é inegavelmente formativa para a vida fora e dentro da escola, como alunos ou professores, porque a formação docente, inicial ou ainda continuada/ em serviço, está supostamente impregnada dessa bagagem de vida que carregamos.

Somos seres sociais, mantendo nosso individualismo e isso significa que nossos experimentos cotidianos carregam as marcas da temporalidade cultural na qual nossa sociedade se situa, das transformações culturais pelas quais passamos em transições diversas e também das marcas impressas em cada um de nós enquanto indivíduos por esses experimentos vividos.

As formações - inicial e a continuada e/ou em serviço - serão situadas de forma breve como um dos caminhos para a tentativa de se compreender o porquê das relações de saberes que se estabelecem entre os docentes.

2.1 Passaportes carimbados: viagens pelas memórias docentes

“No momento em que me coloquei de pé para olhar frente a frente para minha história era como se as lentes da memória me ajudassem a enxergar o vivido no passado e no presente.”

Margarida dos Santos.

Trazer os estudos sobre memória para a presente pesquisa é de grande valia, uma vez que parte do texto dessa dissertação faz-se por meio das narrativas memoriais das professoras do GEPALFA. É com profundo respeito que me coloquei à disposição para ouvir o que suas memórias tinham a dizer e por vezes até mesmo a silenciar.

Ao trazer para esse texto a discussão sobre a formação inicial, seus impactos sobre o trabalho e conseqüentemente sobre as bases dos saberes docentes, antes de tudo, exponho uma inquietação pessoal, fruto da minha experiência formativa profissional inicial, primeiro no Curso Normal e depois na graduação em Pedagogia e até mesmo de minha experiência enquanto estudante, anterior a essas formações.

Ao entrar em contato com as memórias recuperadas de minhas colegas participantes do GEPALFA sobre suas formações, imediatamente faço entrelaçamentos com minhas próprias memórias²¹, construindo assim uma espécie de memória coletiva²² que se aproxima – visto que somos todas professoras - e se afasta em vários pontos, dada a sua natureza também individual.

Talvez tratar a memória como fonte de dados para a pesquisa possa causar algum estranhamento, afinal as memórias são arquivos mentais do que já não existe mais e sua recuperação, sujeita a esquecimentos, está carregada de emoções e podem estar entrecruzadas por outras memórias e tantos outros fatores de natureza psicológica. Por isso recorro à Paulo de Salles Oliveira (2013), que em seu artigo *Sobre Memória e Sociedade*, faz uma referência a Maurice Halbwachs, a respeito da produção de memória:

Halbwachs, na esteira de Durkheim, não se refere à memória em si, mas aos quadros sociais em que ela é produzida. A memória não é, para ele, fruto do sonho, mas do trabalho de refazer, com ideias atuais, as experiências do pretérito. Não se trata de reviver o passado tal qual ele pudesse ter sido realizado, mas de um esforço de reconstrução desse passado diante de nossas atuais possibilidades. (OLIVEIRA, 2013, p.92).

A partir do entendimento desse pensamento trazido por Oliveira (2013), e apoiada nas considerações de Michael Pollack (1992), que afirma que se pode haver crítica à uma fonte oral essa deve ser aplicada igualmente à uma fonte escrita, entendo que é seguramente viável considerar que as memórias formativas das participantes do GRUPALFA, aliadas às possibilidades atuais de formação continuada, indicam um caminho trilhado que dá pistas das escolhas profissionais,

²¹ Refiro-me às minhas memórias acerca de minha formação inicial, minhas parcerias formativas, os momentos de incerteza, as descobertas no coletivo, enfim: as memórias de minha trajetória profissional.

²² Não estou citando e nem me apropriando do conceito de memória coletiva criado por Maurice Halbwachs. Apenas me refiro às memórias que se aproximam porque vivemos, eu e as professoras do GEPALFA, universos formativos parecidos.

saberes elaborados na prática, concepções de educação e emoções de diversas naturezas que percorrem todas essas opções.

Pollack (1992) apresenta sua defesa às fontes orais, advindas das memórias individuais e/ou coletivas que a princípio mais parece uma crítica, porém, avançando na leitura de seu texto, fica claro que o autor defende que se às fontes escritas é atribuído um valor de verdade, igualmente pode ser atribuído o mesmo valor às fontes orais:

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta. (POLLACK, 1992, p. 207)

A defesa de Pollack (1992) me faz recordar a fala de Costa (2009) a respeito de Jorge Luis Borges e sua confiança nos diálogos que travava com seus amigos autores tal qual confiava em seus textos escritos.

Assim como o escritor Jorge Luis Borges confiava nas conversas que mantinha com seus amigos literatos como confiava em suas respectivas obras, deposito confiança nas palavras das minhas parceiras dessa viagem.

A princípio, com o propósito de conhecer melhor cada uma das participantes do GEPALFA e quebrar o gelo, afinal algumas participantes eu conhecia apenas de vista por trabalharmos no mesmo *campus*, propus, via e-mail, que cada uma escrevesse e me enviasse um memorial formativo. Para tal, expliquei, às professoras que não precisariam recorrer a uma formatação específica, ou ainda que não deveriam ficar preocupadas em que suas escritas se enquadrassem nos moldes de uma escrita acadêmica. A proposta era que deixassem fluir suas memórias da formação inicial e, se julgassem importante para contextualizar essa formação inicial, poderiam acrescentar memórias anteriores, ainda como estudantes.

Além de proporcionar um primeiro contato com as participantes, a minha hipótese era de que a escrita das memórias formativas possibilitaria a todas nós um ponto de partida que permitisse maior fluência no momento que nos reuníssemos no grupo focal. Elas não seriam pegadas de surpresa.

Minha hipótese foi confirmada. No primeiro dia de encontro do grupo para a entrevista coletiva, quando começamos a conversa, nosso primeiro tema foi a

formação inicial. As professoras falaram por quase duas horas de suas primeiras formações. Todas quiseram falar e todas tinham boas histórias a contar.

Uma marca de destaque não só no primeiro, mas no segundo encontro do grupo, foi a presença da emoção. Palavras como: afeto, pares, incentivo, troca, experiências, estímulo e parceria misturavam-se a gestos que confirmavam o clima de leveza que pairava: sorrisos, lágrimas, gargalhadas, palmas, olhares de cumplicidade, corpos inquietos transbordando alegrias e lembranças que as cadeiras já não podiam conter. Elas queriam falar. Mais que isso: elas precisavam falar.

Por algumas horas aquelas professoras, que já somam um tempo considerável de caminhada profissional dentro do Colégio Pedro II e em outras redes de ensino, voltaram bons anos no tempo e puderam visitar as alunas que foram e o contexto no qual viviam à época.

A medida que iam abrindo suas caixas de histórias, o encantamento se instalava entre nós. Relatos cheios de nuances como o da professora Marilza Maia, natural de Sardoá, pequeno Município rural de Minas Gerais.

As memórias da professora Marilza nos levaram a uma realidade desconhecida para todas. Talvez todas nós, ou a maioria, já tivéssemos tido contato com municípios rurais, mas não vivenciando a escola rural nem como alunas e nem como professoras.

Marilza só teve o conforto da luz elétrica em casa a partir dos oito anos de idade. Cresceu em Sardoá, uma cidade de aproximadamente seis mil habitantes onde estudou até a quarta série na escola que ficava dentro da fazenda do seu avô. Depois disso foi para uma escola estadual, a única da cidade. Lá tivera contato com pessoas de todas as classes sociais e no Ensino Médio, curso Normal, a única opção formativa da escola, teve o que chamou de primeira experiência de troca: os alunos e alunas com melhor poder aquisitivo junto com as professoras compravam os materiais necessários para que todos os estudantes aprendessem a fazer materiais como flanelógrafos, quadros de pregas e outros recursos didáticos.

O estágio oferecido pela escola, conforme descreveu a professora, possibilitava a observação e co-participação de Marilza e demais colegas nas antigas C.A. – classes de alfabetização. As professoras das turmas eram justamente as professoras de Didáticas do Curso Normal e as normalistas podiam discutir à noite como alunas as atuações das suas professoras pela manhã.

Outro ponto interessante do relato da docente foi o fato de que as Normalistas de Sardoá liam a obra de Paulo Freire, discutindo sua teoria e aprendendo a alfabetizar segundo as orientações, a partir do que liam.

Assim, ao se formar, aos dezesseis anos, Marilza foi indicada por uma prima para trabalhar como contratada de uma escola rural do Município de Peçanha, também em Minas Gerais, que ficava distante de sua cidade quatro horas e meia a pé e onde as pessoas tinham ainda menos recursos materiais do que em Sardoá.

Em Peçanha, a professora e as duas primas, as únicas professoras da escola, alugaram uma casa onde passavam a semana, dada a distância de suas casas e dada a impossibilidade de se locomoverem de outra maneira que não com os próprios pés. O banheiro era o Canavial e o chuveiro, uma cachoeira que ficava bem em frente à porta da cozinha, onde ela tomava banho à tarde somente, porque de manhã a temperatura gelada da água castigava os corpos.

A docente conta que as dificuldades a assustaram, porém o que quase a fez desistir foi um aluno que mostrou o dedo anelar para ela no primeiro dia de aula. O aluno tinha dezesseis anos como Marilza.

Dos vinte e três alunos da primeira turma da professora, dos doze aos dezesseis anos, todos eram analfabetos. Arrastavam anos e anos de tentativas fracassadas, auto estima baixa. Alguns copistas, como ela contou, faziam letras tão bem desenhadas que Marilza custava a acreditar que não liam e nem escreviam com autonomia.

Para que pudesse atender às necessidades de seus alunos, aos finais de semana, quando voltava para seu Município, buscava auxílio com as professoras de Didática, que contribuía com conselhos que transbordavam de suas experiências de alfabetizadoras e com jornais e revistas, recursos usados para alfabetizar os meninos e meninas como ela.

Além das professoras de Didática, a docente conta que suas primas foram suas grandes parceiras. Acreditavam umas nas outras e seguiam juntas.

Para fechar esse trecho da memória de Marilza, nada melhor do que as palavras da própria professora, que transcrevo aqui:

É... enfim... fui dar aula pra essas crianças. Eu tinha 23 alunos, é... eu ficava muito tensa. Pegava jornal... eu não tinha dinheiro pra comprar não, tá, gente? Pegava com as minhas ex professoras (risos). Jornal, revistas... e a gente começava a alfabetizar pelas palavras que faziam sentido ali pra elas que era: feijão, que elas plantavam muita roça, milho, arroz, eram essas

palavras que... por aí que eram as palavras geradoras. E por aí eu consegui. Eu dei conta no final do ano... de 20 crianças. Três é... um desistiu, saiu da escola e outros dois eu não consegui alfabetizar mesmo. Continuaram ali no *status quo*. É... hoje eu tenho um alun... um ex aluno... que eu encontrei no Face, ele mora em São Paulo, é modelo (pausa, sorri e faz que sim orgulhosa com a cabeça. As outras sorriem). É... ele fez Administração e ele falou pra mim: ' eu devo isso à você. Se não fosse por você eu teria desistido'. (Marilza MAIA, 2018)

As memórias da professora Marilza possuíam riquezas de informação e detalhes que me levaram a imaginar os locais por onde a docente passou. Ela lembrava de informações como, por exemplo o quanto ganhava de salário e mais tarde mandou-me um e-mail com a foto do primeiro contracheque. Sob influência de suas próprias memórias, ao chegar em casa foi procurar em sua caixa de recordações objetos e documentos que remetiam a seu passado relatado.

Não posso afirmar que tudo o que a docente nos contou corresponde fielmente à realidade. Não que ela estivesse mentindo sobre sua história, claro que não, mas porque, como aprendi com Pollack (1992):

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória (...). Esse último elemento da memória - a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. (POLLACK, 1992, p.204).

Mesmo conhecendo essa característica flutuante da memória e sabendo que a realidade passada descrita por quem a recupera no presente pode sofrer alterações, o relato não perde o crédito e nem tampouco a beleza. E uso uma afirmação de Bosi (1993) para concordar com essa observação: “Só os artistas podem remontar a trajetória e recompor o contorno borrado das imagens, devolvendo-nos sua nitidez (BOSI, 1993, p.281).”

Outro aspecto interessante que diz respeito à memória é a faculdade do esquecimento. O que seria de nós se lembrássemos, a todo o tempo, de todos os pormenores do que nos acontece? Talvez para evitar que entremos em colapso com tantas informações, nossa memória organiza uma espécie de triagem, pois “temos

uma primeira caracterização, aproximada, do fenômeno da memória. A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado (POLLACK, 1992, p.203).”

Concordando com essa afirmativa de Pollack (1992) acerca da seletividade da memória, trago parte do relato da professora Ana Paula Caetano sobre sua formação inicial:

A professora Ana Paula conta que no Curso Normal não se recorda de ter acesso ao excesso de técnicas que as outras participantes do GEPALFA relatam terem vivenciado em suas formações. Recorda-se das professoras que a inspiraram e suas formas apaixonadas de lidarem com o ofício docente, mas não se recorda das exigências cartesianas a respeito da construção dos planos de aula:

Apesar de ter feito o Normal eu não tenho essas memórias, dessa coisa do plano de aula, dessa coisa do manual, fazer mural... e eu fico sempre me questionando se eu não vivi isso ou se minha memória apagou essas coisas, porque essa é uma característica minha... talvez um pouco de defesa... eu vou apagando da memória aquilo que... não faz muito sentido pra mim ou aquilo que não considere importante usar ali meu chip pra guardar. Então o que eu tenho de memória da minha formação são das pessoas que me marcaram muito, né? (Ana Paula CAETANO, 2018)

A professora não tem a certeza se viveu ou se apenas esqueceu que viveu a construção das técnicas, porém seu relato deixa claro que não considerava tais recursos de extrema importância, pois ressalta sua característica de esquecer aquilo que não faz muito sentido para ela.

Pollack (1992) explica como funcionam esses esquecimentos ou silenciamentos da memória:

Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros, zonas de sombra, silêncios, "não-ditos". As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento (...) o discurso interior, o compromisso do não-dito entre aquilo que o sujeito se confessa a si mesmo e aquilo que ele pode transmitir ao exterior. (POLLACK, 1992, p.6)

Esses foram apenas dois dos relatos memoriais, que não podem ser contidos por apenas um subcapítulo e dele transbordam para todo o texto dessa dissertação. Ao longo, essas histórias serão retomadas e outras continuarão a ser apresentadas.

2.2 Formação inicial: a estação de partida

(...) e o plano de aula era uma coisa que eu nunca mais vou me esquecer... porque era um plano onde você tinha que colocar tudo que você fosse falar. Então se você tinha que dar 'Bom dia!' você tinha que escrever no plano: espero que respondam 'Bom dia!'. Tinha que tá tudo ali. Era uma coisa que me assustava demais: 'Como é que eu vou fazer isso todos os dias?'"

Aline Feitosa

Durante muitos anos ao longo da minha infância, se me perguntassem se eu queria ser professora quando crescesse, receberiam como resposta uma negativa firme e certa. Não conseguia imaginar-me em uma sala de aula em outro papel que não o de aluna.

Sinceramente não consigo recordar-me exatamente o porquê de negar a possibilidade do magistério como profissão. Não me recordo de nenhuma referência por parte de familiares ou alguém próximo a um possível desprestígio da profissão ou mesmo uma alusão ao salário de professora. Essas referências vieram mais tarde, à época da minha decisão profissional. Talvez minha experiência como estudante ou mesmo minhas representações sobre o ser professora tivessem um peso grande para a minha resposta.

Mais tarde, diante da necessidade de uma escolha profissional, optei pelo magistério e afirmo seguramente, acessando os registros da minha memória: minha opção inicial pela docência nada tinha a ver com possíveis expectativas de contribuir para uma sociedade mais justa ou ainda para tentar contornar as questões que se apresentavam como problemas da escola dos quais todos à minha volta – professores, colegas, familiares, conhecidos, mídia - falavam amplamente. Minha escolha representava o caminho mais curto para a chegada ao mercado de trabalho. Queria ser provedora das minhas necessidades financeiras e um curso técnico encurtaria o caminho para que alcançasse meu objetivo.

Minhas recordações do Curso Normal, parte cursado em um colégio Estadual localizado no centro da Cidade do Rio de Janeiro e parte cursado em um tradicional colégio religioso da Zona Norte da mesma cidade, fazem-me revisitar uma formação

voltada para técnicas, como a construção de materiais usados no dia a dia dos docentes, o aprendizado da forma correta de escrever no quadro negro, os tipos de letras a serem utilizadas na composição das folhas de exercícios, técnicas para motivar alunos, confecção de planos de aula, métodos analíticos que me ofereciam o passo a passo para alfabetização. Leituras que envolvessem questionamentos sobre a escola, realidade social vigente ou mesmo um estudo sobre o histórico da educação, bruxuleavam em torno dos conteúdos técnicos, pois claramente não eram os protagonistas.

Para reafirmar essas minhas memórias sobre a formação inicial, trago o estudo de Maria Teresa Esteban (2013), que traz à tona a discussão a respeito da formação docente no que toca à formação inicial e suas peculiaridades:

Nesse momento, a discussão sobre a formação docente emerge como elemento significativo do discurso hegemônico sobre qualidade da educação, constituído na perspectiva tecnicista. Nesta proposta, frequentemente se confunde formação com treinamento e se reduz a interação social e a dinâmica cultural que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem à sua dimensão técnica, hierarquizando teoria e prática; o movimento se estabelece desde a teoria, frequentemente reduzida à técnica, em direção à prática (ESTEBAN, 2013, p.43).

A autora afirma que há vários pontos de vista que incidem sobre a realidade, porém a cultura dominante, hegemônica, acaba por direcionar os acontecimentos, comportamentos e as tomadas de decisão de uma sociedade. Com a formação de professores não é diferente, pois se trata de uma parte dessa realidade social para atender diretamente a ela. Logicamente os sujeitos e/ ou correntes que defendem outras posições que não a hegemônica, recorrem a ações que possam trazer novas perspectivas como opções de percurso e isso gera constantes tensões.

A pesquisadora levanta a discussão sobre o desalinhamento entre formação e treinamento, uma vez que a formação docente geralmente está pautada numa concepção tecnicista de educação, onde teoria e prática posicionam-se hierarquicamente, sendo a segunda subordinada à primeira. Não obstante, essa teoria é carregada de saberes técnicos. Isso não seria um problema caso houvesse um equilíbrio de saberes técnicos, teóricos, históricos, dentre outros importantes e significativos para a formação, porém há uma sobreposição de importância dos saberes técnicos que prevalecem sobre os demais.

De todas as professoras do GEPALFA, Apenas Clarissa relata não ter vivenciado essa imersão nas técnicas pois cursou o Normal Superior no Instituto Superior de Educação e Ana Paula, que, como já mencionado, tem essa parte de suas memórias enevoada.

Essa parte prática que a Cris falou do Normal eu não tive, porque eu ingressei já no Normal Superior, no Instituto Superior de Educação. Então não tinha essa parte prática do dia a dia. Não era uma didática muito... Era totalmente diferente do que é apresentado normalmente e que depois eu pude vivenciar no estágio. E eu acho que isso me fez muita falta, assim, esse... do como preparar, porque era realmente um curso mais teórico, o Normal Superior (Clarissa de SÁ, 2018)

As professoras Cristina e Aline revelaram um caráter mais técnico de suas formações iniciais e é importante ressaltar que ambas cursaram o Normal em colégios religiosos, que apresentavam essa perspectiva mais voltada para o tecnicismo do ensino:

(...) eu acho que o que o Normal me ajudou, né, foi com uma coisa assim mais de organização didática, essas coisas que a acho que a gente despreza e não trabalha tanto hoje em dia que assim... no organizar o quadro, fazer cartaz, umas coisas, né, de cuidado com o material, que, claro, não eram suficientes, né, no meu dia a dia. (Cristina FREUND, 2018)

Eu também fiz o ensino Normal. A escola onde eu estudava era muito tradicional, era uma escola de freiras então era um ensino bem tradicional (...)Era quase que uma obra prima (o plano de aula), porque você tinha que desenhar, não podia ter nenhum erro, era tudo feito à mão, não era? Você não podia ter uma rasura se não tinha que fazer tudo de novo, entretanto... tinha a coisa da letra, a gente tinha que aprender a letra (...) a gente tinha que costurar o bolso do jaleco. Porque a gente usava jaleco, né? Não podia botar a mão dentro do jaleco. A cada atividade apagava o quadro, deixava tudo limpo pra passar pra outra. (Aline FEITOSA, 2018)

As falas das professoras fizeram-me compreender que, apesar de criticarem o excesso das técnicas e de mostrarem, como verão nos relatos mais adiante, que o excesso de aprendizagens técnicas não garantiu o sucesso de suas entradas em sala de aula, na interação com suas primeiras turmas, já professoras habilitadas, essas vivências não se posicionam no campo das experiências com teor negativo. Dada a forma como contavam e como divertiam-se com os relatos umas das outras porque reconheciam em suas falas muitos pontos em comum, interpreto que as docentes lidam com essas memórias como parte de uma época cercada de boas lembranças e novas descobertas, sendo a principal delas a descoberta de uma

profissão que levariam por toda a vida até aqui. Não negavam que as técnicas tinham uma certa importância, mas só elas não seriam capazes de instrumentalizá-las para o cotidiano.

Continuando com o pensamento de Esteban (2013) que apresenta a defesa de uma posição contra hegemônica, por aqueles que intervêm com uma proposta onde a teoria parta da prática e não o contrário. Essas concepções, partem de uma:

(...) perspectiva sociocrítica, dialética, e dialógica que apenas se anunciam. O processo de ruptura tem duplo sentido, pois denuncia a insuficiência do paradigma dominante e anuncia a possibilidade e necessidade de uma outra configuração paradigmática (ESTEBAN, 2013, p.47).

Esteban (2013) aponta que a concepção hegemônica de educação sustenta a necessidade de acúmulo de uma bagagem técnica que anteceda a atuação docente. Nesta bagagem de preparação profissional estão métodos e instrumentos que favoreçam, nesse entendimento, uma entrada minimamente segura no campo prático da atuação docente.

O que se entende por segurança nesse sentido? Os relatos das professoras mostram que toda a preparação técnica não foi suficiente para que entrassem com segurança em suas salas de aula. A professora Ana Paula, por exemplo, relatou que diante da lista de alunos de sua primeira turma de alfabetização, que recebeu no dia anterior ao que os conheceria para sua primeira aula, chorou por uma noite inteira: um choro de insegurança por não ter certeza do que faria, por não conhecer as crianças que a esperavam e porque queria fazer o seu melhor.

A professora Ângela traduz em palavras o sentimento que a acometeu em seus primeiros dias de atuação no magistério:

(...)quando eu disse que a gente saía professora, que a gente sabia o que iria fazer, era nesse sentido metodológico. Se você me perguntasse: 'O que você vai fazer lá no dia seguinte?' eu teria uma proposta a dar. Só que a minha relação com a 3ª série no primeiro dia, me mostrou que isso não é o suficiente, porque a tal da regência, que no meu tempo a gente chamava o manejo (risos): 'Tem manejo ou não tem manejo?' Domínio, né? Porque... os sujeitos não se enquadram... você prepara seu flanelógrafo, você prepara sua aula... Isso eu sabia fazer... e aqueles sujeitos não cabem no seu script. E como é que você faz? Então essa coisa da minha relação com as crianças... como é que você faz? Você planejou, você sabe tudo o que você tem que fazer...E quando eles não respondem 'Bom dia'? (Angela VIDAL, 2018)

Angela faz um link direto com o plano de aula endurecido descrito pela professora Aline na citação de abertura desse subcapítulo: “e quando os alunos não respondem bom dia?” (Angela Vidal, 2018). E quando tudo o que você planejou não é suficiente para as demandas que sua turma apresenta? Aqui as professoras nos oferecem material para a reflexão acerca do alcance que as formações iniciais apresentam.

Se a concepção hegemônica de educação é um braço estendido da cultura dominante, carrega em sua ideia formativa a necessidade de se atender a um sistema educacional. Assim todo o aporte técnico demanda uma base comum que atenda ao que se considera uma maioria.

Esteban (2013) sinaliza que por conta desse movimento tem acontecido frequentemente, ciclicamente, uma reconsideração teórica que se atém à superfície, sem grandes aprofundamentos que atendam às nuances sociais que se apresentam dentro da escola.

A teoria de base hegemônica ilumina a prática e essa acaba por demonstrar fraquezas a serem combatidas. Acontece então um retorno para a teoria para uma reelaboração. Ora, se a reconsideração se baseia em generalizações, a possibilidade de uma revisão teórica frágil é grande. Essa distância acaba por lançar luz sobre pontos bastante fragilizados da formação docente, onde teoria e prática demonstram conflitos. Dessa forma a autora apresenta a necessidade de reconsiderar paradigmas, redefinindo conceitos que se adequem melhor à realidade social.

Assim como Tardif (2014) e Freire (2014), Esteban (2013) chama atenção para a temporalidade das experiências sociais e por isso aponta para uma necessidade de considerar a formação docente como uma ação adequada aos acontecimentos sociais da época à qual se propõe uma formação, para melhor atender às demandas postas naquele momento. Mais do que isso, é preciso uma visão ainda mais pormenorizada do que acontece dentro das escolas para facilitar esse direcionamento.

Minha experiência vem de encontro com as afirmações do estudo de Esteban (2013) e com as vivências apresentadas pelas minhas colegas de trabalho, participantes do GEPALFA: ao terminar meu curso técnico e adentrar pela primeira vez em uma sala de aula, percebi que minha letra era perfeita, meus murais bem construídos, meus materiais organizados, eu possuía um relativo domínio do método

silábico de alfabetização que me oferecia uma sensação de segurança, mas o lidar com as crianças foi um dos desafios mais angustiantes e assustadores pelos quais já passei.

Eu não estava preparada para a vida docente pois o que se apresentava para mim era um caminho a ser construído repleto de subcaminhos e a realidade me mostrava sutilezas de diferenças que toda a técnica alicerçada sobre uma concepção hegemônica de educação não contemplava. Eu não estava lidando com um sujeito, mas com muitos sujeitos e suas peculiaridades. Assim como minha formação era múltipla e não só o resultado do que vivenciei na escola, meus alunos apresentavam suas questões pessoais, por vezes mais nítidas, por outras nem tão claramente apresentadas e isso me mostrava que um único modo de fazer não seria capaz de atender a todos.

Conversando com colegas da escola municipal em que eu trabalhava sobre essa chegada à realidade docente após a formação das Escolas Normais, pude constatar que a maioria relatava vivências bem parecidas em relação a esse primeiro contado com a atividade docente e com a formação recebida para lidar com ela.

Outra observação a ser feita sobre a formação docente era a predominância de meninas / mulheres nos Cursos Normais e posteriormente nas salas de aula do primeiro segmento do Ensino Básico. Sempre foi assim?

Ao buscar informações sobre a história da formação docente, deparei-me com a pesquisa de Guacira Lopes Louro (1997), que apresenta um panorama sobre a situação da feminização do magistério.

Louro (1997) nos apresenta que esse espaço de docência no Brasil era inicialmente masculino. Jesuítas se dedicavam a instruir meninos e homens da elite. Aos poucos abriu-se as portas da escola dos Jesuítas para meninos de outros grupos sociais e etnias. Por fim, as meninas ingressaram na escola. A entrada de outros grupos na escola, além dos meninos e homens da elite, não significou uma educação que primava pela igualdade entre todos os grupos. A escola apresentou uma face separatista ante os grupamentos que dela passaram a fazer parte usando “múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOURO, 1997, p.78).

Essa nova organização escolar requereu uma nova organização curricular, de regulamentos, mecanismos de avaliação e a entrada de mulheres para o magistério, que aconteceu ao longo do século XIX.

A entrada das mulheres docentes se deu basicamente pelo fato de meninas terem entrado nas escolas como alunas, formando então classes separadas dos meninos, com uma formatação específica.

Essa chegada das mulheres ao ofício de professoras não foi recebida de forma otimista e nem aconteceu de forma abrupta, mas se deu por transição. Foi bastante refutada, principalmente quanto à entrada das mulheres nas Escolas Normais, quando a presença feminina passou a crescer mais do que o esperado.

(...) os apelos para *conter* e também para disciplinar a massa feminina se multiplicaram. De modo mais incisivo esses apelos vão se voltar para aquele que seria o discurso mais importante da época, ou seja, o discurso científico. Portanto, será com o apoio do discurso científico que alguns poderão afirmar que se constitui numa 'temeridade', numa insensatez, entregar às mulheres – portadoras de cérebros 'pouco desenvolvidos pelo seu 'desuso' – a educação das crianças (SAFIOTI apud LOURO, 1997, p.78).

Contestando essa defesa, outros argumentos alegavam que as mulheres tinham um instinto natural para a docência infantil, pois viria a ser uma extensão da maternidade.

Assim o magistério feminino não negava as atribuições relacionadas às mulheres numa sociedade patriarcal, apenas as ampliava sob a perspectiva vocacional.

Sob essas alegações, a mulher nascera para ser mãe e por isso poderia se dedicar aos pequenos alunos que seriam tratados com os mesmos cuidados e dedicação com que se tratam os filhos. Essa segunda opinião ainda se mantinha sob uma perspectiva machista da sociedade, embora aceitasse a mulher trabalhadora, pois na verdade a via mais como um ser vocacionado, com características próximas dos que seguiam uma vida religiosa.

Jane Soares de Almeida (1998) ressalta que a entrada das mulheres no magistério não representou a emancipação dessas mediante seus pais, irmãos e maridos.

As mulheres continuavam vigiadas em seu comportamento e, como o magistério era uma profissão de meio período, podiam continuar a cuidar de seus

lares e filhos sem prejuízo das funções de mãe e esposa. Por outro lado, algumas mulheres, cujo casamento não era uma possibilidade ou mesmo uma escolha por motivos diversos, viram no magistério a possibilidade de trabalhar e conseguir se manter financeiramente, sob a proteção de uma profissão socialmente aceita para mulheres, sem ter sua reputação questionada em meio a uma sociedade patriarcal cujos valores morais incluíam o recato e a pouca exposição da mulher sob diversos aspectos.

Esse grupo de mulheres que acabaram seguindo o magistério como uma opção de sobrevivência e emancipação, evitando viver assim da ajuda de terceiros quando lhes faltava uma família ou um casamento, ou mesmo para se desvencilhar desse último, sugere a possibilidade de que o prestígio por vezes atribuído por um tempo ao magistério pode ser questionado (ALMEIDA, 1998, p. 37).

Por todas essas afirmações de Louro(1997) e Almeida (1998), pode-se observar algumas das circunstâncias sob as quais se deu a ocupação do espaço do magistério pelo trabalho feminino.

Não é objetivo dessa pesquisa estudar a parte histórica do magistério, mas fez-se necessário evidenciar fragmentos dessa história em relação ao Ensino Básico para que o estudo pudesse chegar ao ponto da observação de que o magistério nos primeiros anos de escolarização se apresenta ainda como um ofício predominantemente feminino, evidenciando muitas vezes marcas de subalternidade, embora sua raiz histórica mostre que os homens ocuparam exclusivamente esse espaço por muito tempo e se retiraram por escolha e interesse em novas perspectivas de trabalho, possivelmente de mais prestígio, que foram se apresentando.

Retomando a palavra de Louro (1997) e a rápida apresentação sobre a presença feminina no magistério, é preciso considerar que as representações que ganharam mais força sobre essa presença foram as difundidas por legisladores, religiosos, pais, médicos, maridos, ou seja, representações que partem das percepções masculinas acerca de um universo feminino em construção.

Assim devemos considerar que a gama de representações é vasta, mas o ideal da professora doce, obediente, amorosa, recatada, que não frequentava lugares considerados impróprios, bem casada, eficiente nos cuidados com o lar - embora trilhando caminhos profissionais – subjugada às decisões do marido, pai, ou

de qualquer outra figura masculina a quem devesse respeito, perdurou por muito tempo sendo observado ainda nos dias de hoje.

Naturalmente as discussões acerca da feminização do magistério não se encerram por aqui. Existem muitas considerações a fazer e uma delas passa pela questão das relações de subalternidade observadas por algumas autoras a respeito das posições ocupadas pelas mulheres no ofício docente. As posições aqui não se referem a funções ou mesmo relações hierárquicas de chefia, mas às formas como as professoras, principalmente, posicionam-se diante de seus saberes e da consciência do lugar que ocupam enquanto docentes.

Mais adiante teremos um subcapítulo tratando das relações de saber / poder e da hierarquização de saberes no qual o assunto será aprofundado.

Ainda considerando a formação docente inicial, é preciso ir além da retomada histórica dos cursos normais. É preciso considerar os cursos de Pedagogia e sua importância para as discussões sobre a formação dos professores.

Encontro em Célia Frazão Soares Linhares (1997) uma apresentação clara e contundente da situação dos cursos de Pedagogia à época de seu crescimento em larga escala pelas faculdades do país.

Em qualquer debate público que aflore a problemática brasileira, nos defrontamos com uma concordância: sua superação, a construção de vias novas para um outro estilo de sociedade, terá que passar necessariamente, ainda que não de forma exclusiva, pela educação (LINHARES, 1997, p. 39).

Não é difícil para qualquer docente minimamente comprometido com a educação reconhecer a verdade contida na afirmação de Linhares (1997). Por outro lado, como a própria autora esclarece, existe uma enorme dificuldade da escola pública em manter-se como uma instituição capaz de abarcar as demandas de saberes do tempo histórico na qual se alicerça.

A escola pública, fragilizada, recebe sobre ela cada vez mais responsabilidades e pressionada por conceitos e concepções que não partem dela, mas da concepção hegemônica de educação a ela imposta, acaba por ceder ao que se espera dessa instituição em detrimento do que essa escola deveria estar realmente fazendo. Esse fazer inclui refletir sobre o que precisa ser reformulado, questionando práticas, revendo conhecimentos impostos e incluindo propostas de

efetivação de uma escola real, alinhada às necessidades sociais. A quem interessa uma escola perdida em seus objetivos?

Linhares (1997) explicita o cenário de uma escola desmontada propositalmente. Esse desmanche da escola pública não se firma somente sobre baixos salários dos professores e demais profissionais da educação, mas também sobre os alicerces de formação dos professores. Se a construção de um novo modelo social passa pela escola, é compreensível que essa última seja negligenciada para que o novo não aconteça.

Essa teoria valia para a época em que Linhares (1997) escreveu seu texto e continua valendo nos dias de hoje, constatação facilmente observada na situação calamitosa em que se encontra a educação em diferentes níveis (do Ensino Básico à Graduação) e esferas (municipal, estadual e federal), reflexo de um panorama político desacreditado e corrompido, que, inevitavelmente, repercute na educação.

Linhares (1997) sinaliza que a expansão das faculdades de Pedagogia coincide com o desmanche da escola básica. Em 1968 a Lei nº 5.540/68 (reforma universitária) isolou o curso de Pedagogia nas faculdades de Educação, desvinculando-o das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Em seus estudos, Linhares (1997) coloca a situação educacional nos anos de 1920: apenas 25% da população estava alfabetizada. Podemos verificar por esse dado que um número reduzido de pessoas acessava a escola, que por sua vez se alinhava com os interesses da elite brasileira, que, basicamente, era quem frequentava a escola, salvo algumas exceções.

Houve posteriormente²³ uma demanda por ampliação da escola, pois os grupos oprimidos clamavam por dela participar. Essa ampliação coincidiu historicamente com o período ditatorial, que propunha um crescimento apoiado nas ambições capitalistas e não havia nenhum interesse em permitir a participação popular (LINHARES, 1997).

Alinhada com a ideia de desenvolvimento nacional, a educação se expandiu para o que Linhares (1997) chama de “quarto grau” (LINHARES, 1997, p.47): a pós-graduação. Para dar corpo ao desenvolvimento, era preciso, dentro dessa visão, formar as categorias profissionais que seriam a estrutura da nova construção social. Essas categorias contemplavam engenheiros, cientistas, gerentes, entre outras.

²³ Linhares (1997) situa essa época como sendo o período após a II Guerra Mundial.

Linhares (1997) sinaliza a expansão dos cursos de Pedagogia nesse momento em muitas faculdades particulares e aponta uma informação muito relevante: não havia vagas suficientes abertas pelos vestibulares das faculdades públicas, nascendo assim uma demanda por novas vagas, reclamadas pelos estudantes e suas famílias. Essa situação era bastante propícia para o credenciamento de novas faculdades privadas.

Nos anos que se seguiram, a multiplicação das faculdades de Pedagogia se deu tanto em velocidade quanto em números, segundo Linhares (1997). A publicidade girava em torno da sugestão do investimento em Educação e podia-se observar nas periferias o estímulo à procura pelos cursos de Pedagogia em *outdoors*, alicerçando essa sugestão ao crescimento nacional e a então possibilidade de emprego. Essas informações apontam para mais uma realidade da época: havia um certo prestígio em ser professor e as famílias almejavam essa posição profissional para suas filhas²⁴. O corpo docente dos cursos de Pedagogia refletia esse prestígio, pois reunia nomes consagrados de políticos e intelectuais.

Dentro desse crescimento das vagas universitárias, Linhares (1997) apresenta que as proporções dessas vagas eram “intencionalmente diferenciadas” (LINHARES, 1997, p.48) e o ensino era controverso, embora a situação política não admitisse questionamentos, sob a pena de severas punições.

A citação de Linhares (1997) complementa o entendimento sobre a situação dos cursos de Pedagogia da época:

Em face das exigências do projeto político-militar, marcado pela tecnocracia capitalista, a ênfase do ensino recaiu no tecnicismo, facilmente compatível com um ensino homogeneizado, reificador – ensino de massa. Cursos como os de Pedagogia se prestavam para um ensino barato, carecendo apenas de quadro e giz e alguma conversa do professor. Bem diferente de outros cursos – para onde escapavam os “núcleos duros” do conhecimento, de interesse vital para a proposta capitalista, que exigiam laboratórios, dedicação intensiva de professores e alunos no acompanhamento de estágios, convênios internacionais, etc (LINHARES, 1997, p. 49).

Essa afirmação de Linhares (1997) concorda o que a própria autora chamou de “desmonte do professorado” (LINHARES, 1997, p.51), para explicar a direção formativa tomada pelos cursos de Pedagogia. Não é difícil fazer uma comparação

²⁴ Cito aqui somente as filhas, embora Linhares (1997) tenha se referido a “ter um filho e, sobretudo, uma filha professora” (LINHARES, 1997, p.50), pois as mulheres eram a maioria no magistério.

entre a qualidade dos cursos de Pedagogia oferecidos e o pouco investimento dedicado a eles.

Para além da questão do pouco investimento em tecnologias nos cursos de Pedagogia - ou porque não dizer por trás desse pouco investimento? – está, mais uma vez, a questão da desvalorização da mulher, uma vez que eram em grande número nos cursos de Pedagogia. Baixo investimento nos cursos, formação comprometida, posterior entrada num mercado de trabalho que sempre colocou a mulher em situação inferior, tudo isso confere marcas de subalternidade à profissão docente que se estendem até os dias de hoje.

Não podemos esquecer o quanto estamos encharcados de complacência com as tiranias do poder, que vão justificando as desigualdades pela culpabilização das vítimas.

O governo tanto satisfazia a classe média que demandava por vagas no ensino superior como concedia credenciamentos para os empresários do ensino que ampliavam seus negócios com a educação. Os cursos de Pedagogia começaram a sofrer um deslocamento de sentido: de conteúdos humanistas, ilustrados, enciclopédicos, ainda que com distorções livrescas e memoristas, chegou-se a um tecnicismo esvaziado do caráter reflexivo e crítico. *Estudante é pra estudar*²⁵: essa era a palavra de ordem (LINHARES, 1997, p. 51)

Todas essas retomadas históricas apresentadas por Linhares (1997), Louro (1997) e Almeida (1998) remetem a uma época passada, mas seus desdobramentos ressoam ainda nos dias de hoje.

É interessante trazer para esse texto recordações da minha memória formativa do curso de Pedagogia, que concordam com esse reflexo.

Lembro do curso iniciado em 1998 e concluído em 2001. Cursei Pedagogia na Universidade Gama Filho e recordo-me da distância temática entre o que estudava na faculdade e o que vivenciava em meu trabalho, uma vez que já lecionava nessa época. Posso dizer que pouco do que li e discuti em sala de aula como aluna de Pedagogia fazia sentido para minha prática docente. As discussões não se aprofundavam o bastante. Não havia o hábito de traçar paralelos, de se discutir a prática. Quando isso acontecia, era de forma pontual e por isso mesmo bastante superficial.

Durante essa pesquisa, pretendi conhecer um pouco da história formativa inicial das integrantes do coletivo pesquisado, pois acredito que essa memória contribuirá no entendimento do percurso formativo seguido pelo grupo em suas

²⁵ Grifo da autora.

atividades e mostrará um recorte da trajetória formativa de professoras como eu. Traçar relações entre a formação inicial e os primeiros anos de magistério das participantes do coletivo também pode mostrar o porquê de se identificarem com a formação continuada no formato adotado: um coletivo que se propõe a dialogar sobre a prática, buscando na teoria disponível embasamento para sua melhor compreensão e possibilidades de intervenção no cotidiano de trabalho.

2.3 Próxima estação: possibilidades de formação continuada

Quando eu comecei a pensar nas minhas memórias... É... primeiro eu comecei pensando na formação (inicial), depois eu fui percebendo que não. Minha maior formação foi depois, em serviço, com as minhas... com os meus pares. Com as minhas colegas de trabalho, nas trocas com elas. As leituras, elas ajudaram, mas ali o dia a dia, né? 'Como é que eu faço aqui? Como é que eu não faço? Como é que aquela teoria se apresenta ali ou não?' Não é? Fui crescendo... estou crescendo. A gente vai amadurecendo... eu acho que é isso.

Aline Feitosa

Passada a formação inicial, do Curso Normal e do Curso de Pedagogia, vem a realidade profissional: entrar em uma sala de aula, pela primeira vez, como docente. Essa realidade carrega suas próprias exigências, suas próprias necessidades. Cada turma é única, assim como é único cada um dos alunos que dela fazem parte. As pessoas que estão ali com o professor ou professora, seus alunos e alunas, estão sob a marca da temporalidade: ao mesmo tempo que estão mergulhados numa realidade que produz cultura para um determinado tempo e sofrem essas influências, são também agentes que estão produzindo a cada instante mais e mais para essa mesma cultura, sem deixarmos de lado que cada um vive suas experiências cotidianas. Um caldeirão de acontecimentos que ferve e dá o sabor das experiências em sala de aula.

Se é assim, por que a formação inicial abarcaria todas as convocações cotidianas de uma escola? Aprendi com Maria Teresa Esteban, da UFF, e também

com Clarissa de Sá, Cristina Freund, Ângela Vidal, Ana Paula Caetano, Aline Feitosa, Natália Pinagé e Marilza Maia, do Colégio Pedro II, que a homogeneidade de uma formação voltada para as técnicas não é páreo para o universo heterogêneo de uma sala repleta de alunos.

A formação continuada e/ ou formação em serviço tem o papel de atender às demandas temporais da profissão de professor. O inacabamento do ser, conceito de Freire (2014), afina-se com a necessidade da formação continuada: o professor, em sua trajetória, se vê frente a frente com novidades de toda natureza trazidas por seus alunos e por outros sujeitos que agem na escola, dando assim o direcionamento para a sua caminhada profissional.

Além das questões pessoais de cada um, permeiam o micromundo da sala de aula os acontecimentos sociais que nela se refletem. Aliás, as questões sociais não refletem em todas as salas de aula da mesma forma. Dependem de inúmeras variantes: o local da escola, a que classe social pertencem os alunos, entre outros fatores. Nessa busca, nesse universo de informações que circulam, eles mesmos, as professoras ou professores, transformam-se.

Tardif (2014) apresenta uma afirmação interessante sobre a temporalidade dos saberes docentes:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*²⁶ ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu ‘saber trabalhar’²⁷ (TARDIF, 2014, p.57).

Nessa citação, o autor demonstra um grande interesse em ressaltar a questão da passagem do tempo para a formação do professor e de como o professor vai construindo conhecimentos a medida que avança em suas atividades profissionais.

A passagem do tempo solicita uma constante formação profissional e é inegável que essa formação acontece, mas será que a formação continuada, como está posta, atende às expectativas dos docentes e às demandas das

²⁶ Grifos do autor.

²⁷ Grifos do autor.

transformações que acontecem a todo momento devido ao movimento na educação, que, feita de pessoas e para pessoas, não é estática?

Nóvoa (2016) afirma que a profissão docente e a formação de professores não caminham juntas. Segundo o autor, há uma abundante literatura onde se observa excesso de discursos, quando, no entanto, é observada uma escassez de práticas. Ele chama a atenção para o fato de não haver novidades no que dizem os teóricos da Educação e chama a esse fenômeno de “‘discurso gasoso’ que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e agir” (NÓVOA, 2016, p. 2).

O autor afirma que a produção acadêmica tem seguido essa tendência de repetir discursos já bastante pronunciados, então podemos por isso observar muitas dissertações, teses, artigos e outras publicações acadêmicas que auxiliam pouco os professores nas questões práticas e portanto em sua formação profissional.

Nóvoa (2016) levanta a questão do que vem a ser um bom professor para, partindo dela, propor uma dinâmica formativa que, para além da renovação dos discursos, possa contribuir na produção de efeitos.

O autor foge da tendência a sugerir habilidades e/ou competências para embarcar numa descrição mais fluída do que vem a ser o bom professor, procurando amalgamar uma série de características que transitam entre “a personalidade e a profissionalidade” (NÓVOA, 2016, p.3). Para o autor, não há como separar a parte pessoal no ambiente profissional.

Dessa forma, o autor destaca, em princípio, que para ser um bom docente há de se ter conhecimento. Conhecer o que se propõe a ensinar é o que sugere o autor com essa afirmação. Aqui entendo que entra o papel do professor pesquisador, de que fala Regina Leite Garcia (2003).

Sabemos que não há como professoras e professores saberem tudo, porém a postura investigativa sugere que o docente busque o conhecimento para que possa dividi-lo com seus alunos, para então refletir sobre as elaborações que acontecerão em sala de aula, nas atuações dos estudantes sobre/com os conhecimentos. Dessas leituras em sala, novos conhecimentos se formam e se ampliam. Inclusive – e principalmente - os conhecimentos formativos.

Nóvoa (2016) afirma ainda que o diálogo com os colegas de profissão promove o aprendizado. Buscar os colegas mais experientes no diálogo, fazer o registro das práticas, refletir sobre o trabalho executado e avaliar esse trabalho são

fundamentais para manter a atividade docente sempre em conformidade com as demandas da educação. Aqui retomo a fala da professora Aline Feitosa, que deixa claro que sua formação acontece nas entrelinhas cotidianas de sua vida profissional na troca constante com seus pares: suas colegas de trabalho que a auxiliam na elaboração e reelaboração diárias de sua atividade docente.

Não só a professora Aline Feitosa, na citação de abertura desse subcapítulo, apresenta-me essa possibilidade de formação continuada que se faz na relação com os colegas de profissão. Todas as outras professoras do GEPALFA, apresentam-me o outro como aquele capaz de construir junto, como pode-se observar nos trechos de relatos abaixo:

Aí quando eu entrei no Município, eu...é... pude ter autonomia de fazer aquilo que eu acreditava... ainda que eu não soubesse muito bem por onde começar, né? Não tinha muito assim... não tinha nem a orientação, né, uma orientação pedagógica pra isso e nem a vivência, a experiência. E aí aos poucos, trocando com as colegas mais experientes e buscando, eu pude conseguir ali construir a minha prática. (Clarissa de SÁ, 2018)

Tem uma coisa que você falou que eu acho que é muito legal é, assim, a importância das colegas, né? Quando a gente encontra um par, né? Então: no meu caso eu tinha uma orientadora, mas eu tinha uma colega de contraturno, de série que, nossa... era, sabe, quase um guru? 'Faz. Você vai fazer assim que o negócio funciona. Então tenta desse jeito' E... como já disse uma amiga, é o corredor, que ajuda a gente no dia a dia. (Cristina FREUND, 2018)

Em todos os espaços por onde eu fui transitando no meu trabalho eu fui buscando parcerias, né? A gente vai aprendendo os modos de ser e estar naquele lugar muito mais com os colegas, com os pares, que com as orientações. (Ana Paula CAETANO, 2018)

Primeiro dia de aula a turma enlouquecida. Eu acho que eles pensaram que eu não ia dar conta. E uma pessoa me acolheu: a Mara. A Mara que já aposentou. Mara foi fundamental porque ela disse assim: 'Pode me dar a menina. Pode me dar. Eu vou ficar responsável por ela. Me deram o primeiro ano dos alfabetizados. (...) E a Mara me adotou mesmo. Ela me deu uma orientação muito precisa... e a partir dali eu fui indo. (Angela VIDAL, 2018)

Em todos os relatos, fica marcada a presença do outro como parceiro que te leva junto na jornada, mostrando o seu caminho já trilhado, ajudando a construir o seu.

O termo *orientação/orientações* presente em todas as narrativas acima apresenta muitos sentidos diferentes: por hora significa a orientação que provém da função da orientadora e por outra significa o apoio das parceiras de jornada. Compreender essa diferença é importante para entender que a formação que parte

de orientadoras e coordenadoras é diferente da formação que se constrói nas parcerias.

Na formação que acontece nos encontros com orientadores e coordenadores, os docentes encontram-se não por desejo, mas por demandas institucionais. Na formação que acontece em parcerias buscadas no dia a dia ou através de coletivos de formação como o GEPALFA, acontece o que a professora Ana Paula definiu como “formação por adesão”: as pessoas reúnem-se porque querem, para além de exigências de cumprimento de horários ou demandas da instituição educacional. Estão ali naquele espaço, durante determinado tempo decidido na coletividade, para discutir os temas que escolheram discutir, com as pessoas com quem tem afinidade de interesses profissionais e desse espaço podem se retirar no tempo que quiserem, sem cobranças.

Quando a professora Ana Paula Caetano falou da “formação por adesão” encontrou concordância entre as outras participantes.

Importante ressaltar que em nenhum momento as docentes do grupo definem a formação institucional, advinda de coordenadoras e orientadoras como algo negativo, apenas explicam que é de natureza distinta da “formação por adesão.

Esse tema, parcerias docentes, não se esgota aqui, porque transpassou a maioria dos outros temas sobre os quais a conversa com o grupo se deu.

Retomando o aspecto de temporalidade do saber, como diz Tardif (2014), Esteban (2013) e Freire (2014), faz todo o sentido que os docentes estejam permanentemente se perguntando sobre a funcionalidade daquilo que executam e para isso nada melhor do que os registros da atividade docente e um questionamento constante do porquê da opção por determinadas ações repetidas ao longo dos anos. Seria essa ou aquela ação avaliada, revisitada em questionamentos, ainda funcional? O que antes podia servir como caminho, um tempo depois, noutro contexto, pode não encaixar mais. Como nos mostra a professora Cristina, que no trecho abaixo fala da necessidade de formação docente continuada dada a temporalidade do saber, resultado das mudanças de contextos sócio-políticos que acontecem no transcorrer do tempo:

E existe uma formação continuada que se dá por essas inquietações, que e aí eu acho que ela está num âmbito mais pessoal do seu diálogo com a sua prática e com o diálogo com as crianças, com as necessidades que elas te trazem, com os desejos e que aí vai de uma necessidade de procurar estudar assuntos que interessam os alunos, uma coisa mais de conteúdo, né? Factual, objetivo, conceitual e também conteúdos didáticos,

pedagógicos, como ensinar aquilo para as crianças e... é... a gente tem esses outros saberes todos que a gente vai precisando se formar a partir de demandas, é... de um contexto amplo de educação brasileira. Por exemplo: quando eu comecei a trabalhar, a questão étnico-racial não era uma coisa discutida, né? História afro ... indígena: ninguém ia trazer isso pra discussão, né? Eu peguei a época da ditadura então era 'Dia do Índio', 'Dia da Árvore', aquelas coisas que a gente critica tanto, mas eu estudei Moral e Cívica, né? Ensino... OSPB! Eu acho que isso, essas mudanças, né, nos nossos contextos e a necessidade que a gente vem vivendo na sociedade de tentar ser menos excludente na educação faz com que a gente vá precisando e procurando espaços ou fora daqui, que é um outro contexto de formação, né, que as vezes a instituição não dá conta e você vai fazer um curso fora pra aprender, as vezes um curso aqui em outro departamento (...)
(Cristina FREUND, 2018)

Um outro ponto crucial do perfil do bom professor para Nóvoa (2016), recai sobre o aspecto relacional da profissão de professor. Há de se ter um cuidado com a forma com que se aborda o outro no trabalho docente, que é, antes de tudo, uma atividade interpessoal. Como cativar a confiança dos alunos, conquistando o direito de conhecer sua história de vida na íntegra ou parcialmente, para melhor conduzir uma aprendizagem que seja carregada de sentido?

Um professor pode até não conhecer todos os aspectos daquilo que se propõe a ensinar e pode vir a pesquisar junto com seus alunos mostrando que a aprendizagem não cessa nunca e se faz na parceria, mas, ao contrário, se dominar todo o conteúdo que se propõe a trabalhar, e ainda assim seu trato docente tiver a marca da impessoalidade, dificilmente conseguirá um crescimento positivo junto aos seus alunos.

O mesmo pode acontecer em relação aos colegas: professores podem carregar uma bagagem de títulos e conhecimentos teóricos, porém se o lidar com os demais professores da escola não for amistoso, o ambiente de trabalho será frio, hostil e por isso pouco ou nada propício para as trocas e parcerias.

O destaque à dimensão pessoal que Nóvoa (2016) dá à profissão docente está longe de ser uma visão romanceada do ser professor. Está ligado ao enfoque relacional da profissão e ao fato de estarmos, nós professores, imersos em outras questões da nossa vida pessoal, da nossa cultura, das nossas vivências além da escola que nos constituem:

Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma *teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a

construção de narrativas sobre suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 2016, p.7).

Defendendo a coletividade, Nóvoa (2016) coloca em pauta mais uma característica de um bom professor: a capacidade de trabalhar em equipe. Segundo o autor, esse movimento de trabalho em conjunto é essencialmente importante à vitalidade do trabalho docente como um todo, pois promove a integração. Uma escola integrada, onde todos conhecem a dinâmica do trabalho que avança ano a ano de escolaridade, presumivelmente, tende a ter mais sucesso em suas ações.

A professora Clarissa de Sá destacou justamente essa característica posta por Nóvoa (2016), quando apresentou uma peculiaridade do coletivo de formação: no GEPALFA, como as professoras são oriundas de várias equipes de trabalho, podem avaliar o trabalho desenvolvido por todas essas equipes, no aspecto da escrita, considerando a continuidade de trabalho que os anos requerem.

Clarissa explica que estar com o coletivo de formação analisando as práticas possibilita uma visão de fora de um todo interligado e não uma visão de pequenas ilhas de trabalho estanques, onde a comunicação diária, devido a demandas que não favorecem os encontros, fica prejudicada.

Uma das práticas do grupo que possibilita essa visão mais ampla do trabalho das equipes é o estudo de casos, onde as professoras levam produções de seus alunos para compartilharem e discutirem opiniões. Comparam as produções escritas, não para classificarem os alunos, mas para ampliarem os olhares sobre as avaliações: muitas vezes acreditam estar um aluno muito aquém de suas expectativas, mas ao ter sua produção posta lado a lado com produções de alunos de outros anos, percebem que estavam pesando demais na avaliação ou mesmo suavizando o olhar onde não deveriam. Assim podem reformular estratégias de atuação com as crianças, ajudando-as a avançar em suas escritas e até mesmo dando pistas de como trabalhar outros aspectos, como a leitura, a interpretação de textos, entre outras.

Conversando com as professoras do GEPALFA pude perceber que esse trabalho coletivo de análise de práticas deriva do senso de pertencimento a um grupo que as acolhe, recebe e não rechaça suas dúvidas, permitindo que sejam honestas quanto aos seus saberes e fazeres, propiciando a circulação e a busca mais arejadas pela formação.

Para as professoras, o GEPALFA é o lugar do não-saber, como definiu Cristina, ou o lugar da dúvida, como conceituou Ana Paula: o coletivo de formação para essas duas professoras e para as outras, pois todas concordaram que é o lugar da busca onde todas podem se apresentar como são. É o saber do não saber.

Santos (2008) apresenta o conceito do ‘douto ignorante’ que concorda com as colocações das professoras a respeito da importância do lugar do não saber:

A designação “douta ignorância” pode parecer contraditória, pois o que é douto é, por definição, não ignorante. A contradição é, contudo, aparente já que ignorar de maneira douta exige um processo de conhecimento laborioso sobre as limitações do que sabemos. Em Nicolau de Cusa há, por assim dizer, dois tipos de ignorância, a ignorância ignorante, que não sabe sequer que ignora, e a ignorância douta, que sabe que ignora e o que ignora. (SANTOS, 2008, p.25)

Ignorar não significa a capacidade de não vir a saber, mas a postura de quem sabe que não sabe tudo e pode aprender cada vez mais, porque é um ser inacabado, citando Freire (2014).

A procura da professora Marilza Maia pelo GEPALFA foi justamente marcada pela necessidade de acolhimento. À época de sua entrada, em 2016, a docente era coordenadora da área de Língua Portuguesa do *campus* São Cristóvão I. Sentia o peso de uma função sobre a qual as professoras de todas as equipes de núcleo comum²⁸, do primeiro ao quinto anos, depositavam as expectativas de uma formação que partisse de Marilza e atendesse às suas demandas profissionais. A própria docente alimentava essas expectativas sobre si mesma.

A professora tinha muita experiência com o trabalho nos anos ditos mais altos (quartos e quintos anos), porém não se sentia confortável para responder algumas perguntas que partiam das professoras dos primeiros, segundos e terceiros anos.

Desestabilizada pelos questionamentos das colegas, que perguntavam como as crianças aprendiam a ler e a escrever, Marilza chegou a adoecer. Foi quando, dividindo sua angústia com a professora Angela, recebeu o convite para participar do GEPALFA. Juntas elas ainda pesquisam sobre essa questão ainda hoje.

Confortada por estar entre pares e não numa relação de coordenadora e coordenadas, Marilza sentiu-se à vontade para deixar fluir seus questionamentos.

²⁸ Núcleo Comum é como se refere o Colégio Pedro II às disciplinas de matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais e Literatura, pois as demais disciplinas são ministradas por professores especialistas nas áreas: Música, Artes Plásticas, Informática e Educação Física.

Decidiu sair da coordenação no ano letivo seguinte e aos poucos se reaproximar das turmas de alfabetização, novamente como professora: “Foi exatamente esse conforto que eu senti quando eu vim pra cá em 2016.”, relatou a professora.

As relações humanas não se fazem sem complexidade. Quando entrou para o GEPALFA, Marilza ainda era coordenadora de Língua Portuguesa e estava ali no grupo tendo como pares, para quem expunha suas dúvidas e não-saberes, justamente as mesmas professoras que a desafiavam nas reuniões de planejamento semanais – a partir daqui RPS. Eis então um paradoxo formativo!

Marilza contou que as demandas das reuniões semanais eram completamente diferentes das demandas do GEPALFA, portanto as relações estabelecidas entre elas eram também muito diferentes. Havia respeito, havia entendimento, mas a forma como dinamizavam saberes era diferente nas reuniões do GEPALFA e nas RPS. Nas RPS, querendo ou não, havia hierarquia de funções e nem todas as professoras presentes eram participantes do GEPALFA. As mesmas professoras, as mesmas dúvidas, em espaços formativos diferentes.

O mais legal era estar no GEPALFA coordenando a Ana Paula e a Ângela e a Natália, lá, né, quando eu estava lá na coordenação. Então elas eram as coordenadas. No GEPALFA nós éramos pares, então elas não estavam ali para criticar o meu trabalho, mas para me ajudar a pensar em como a gente poderia melhorar o nosso trabalho. (Marilza MAIA, 2018)

Marilza não sentia-se confortável em mostrar que não estava conseguindo estudar as demandas que as professoras apresentavam para ela nas reuniões de planejamento²⁹. Não conseguia dizer que não sabia propor estratégias que ajudassem as professoras em suas questões porque falar isso nas equipes significaria autorizar que essa confissão tomasse amplo alcance, para além da reunião de planejamento e talvez para além do *campus* São Cristóvão I, pois as pessoas – e ela mesma - esperavam que ela tivesse respostas, afinal era coordenadora. No GEPALFA ela não tinha medo de se despir dessas amarras impostas pelo exercício da função.

Nóvoa (2016) destaca um ponto que contribui grandemente para o desprestígio da profissão de professor e tem um efeito colateral que custa caro à formação docente: o autor define as práticas docentes como algo extremamente

²⁹ Quando narrou esses acontecimentos, a professora foi clara em dizer que, além da dificuldade em si de buscar respostas sozinha para as dúvidas apresentadas, estava em um momento pessoal que exigia demais dela em outras áreas da vida pessoal.

complexo, mas comumente avaliado como sendo muito simples ensinar. Ora, se algo é considerado fácil de fazer, se é algo que qualquer um pode fazer, não há necessidade de investimentos especiais em formação. Sendo assim pensar as minúcias de um processo formativo que procure propiciar aos professores aprendizagem e desenvolvimento constantes onde parceiros mais experientes tem como uma das funções orientar os mais novos na profissão acaba por não ser uma opção.

Fazendo uma analogia com a profissão de médico, Nóvoa (2016) destaca que a residência médica, que promove uma atuação prática, estudando casos que acontecem veridicamente, se mostra uma forma bastante eficaz de formação e pode ser fonte de inspiração para a formação docente. Assim, o estudo de casos da prática docente se faria, permitindo a identificação de tópicos que demandassem aprofundamento teórico, sugerindo abordagens diferenciadas para casos igualmente diferentes, que a princípio poderiam ser tratados de uma mesma forma pela ausência de uma análise específica do caso, mobilizando saberes que fazem parte do cotidiano docente, relacionando-os para uma melhor atuação.

Essa prática de que fala o autor transcende a prática do estágio de observação ou ainda o estágio supervisionado. É inegável a importância do estágio. Dada as possibilidades de um primeiro contato com as realidades das salas de aula ele se faz mesmo imprescindível e uma experiência bastante proveitosa, mas no estágio a aspirante a docente fica limitada a um recorte de uma turma que não está regendo.

A prática da residência docente a que se refere Nóvoa (2016) diz respeito a políticas públicas de formação continuada, pois contempla professores que estão começando no exercício da profissão. São os anos de passagem de alunos para docentes, onde o autor ressalta uma participação formativa e colaborativa de professores com mais experiência profissional. Essa imersão na profissão facilitaria o ingresso de novos professores na transição entre a formação inicial e o mergulho nos primeiros anos de exercício docente.

Na tese de doutorado da professora Rosemery Barbeito Pais (2017), encontramos a explanação sobre o que é o Programa de Residência Docente que foi implantado pelo Colégio Pedro II.

A partir do projeto de Lei nº 227/ 2007 do senado federal, que tratava da residência docente como uma política de formação docente, o Colégio Pedro II

elaborou uma proposta formativa para novos professores da Rede Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, conforme indicação dessas respectivas redes, onde professores doutores e mestres do Colégio Pedro II seriam os responsáveis por essa formação, conforme relatou Pais (2017).

A autora informa que com uma carga horária inicial de oitocentas horas e sob a responsabilidade de diversos departamentos, o programa foi inicialmente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – a partir de agora mencionado pela sigla que a identifica: CAPES -, como o pagamento de bolsas tanto para os professores residentes, como para os professores supervisores, coordenadores de área e coordenador institucional.

Pais (2017) explica que com andamento do projeto e a necessidade de alguns ajustes na carga horária dos professores que estavam com dificuldade de conciliar com suas cargas horárias profissionais, a CAPES retirou o apoio e as bolsas passaram a ser pagas pela instituição formadora.

O projeto previa, como principais atividades a serem desenvolvidas pelos professores residentes em parceria com os professores supervisores:

Assistência e colaboração em aulas e tarefas didáticas, de participação em cursos, oficinas e grupos de estudo e de vivência em diferentes setores do colégio. Ao término do período, os residentes elaboraram um produto final avaliado por uma banca composta por professores da instituição formadora. Após cumprirem todos os requisitos, foram certificados como especialistas em Docência do Ensino Básico na área em que se inscreveram. (PAIS, 2017, p.87)

Considerando as vivências cotidianas e a possível aplicação de conhecimentos adquiridos em suas redes de origem pelos professores residentes, o programa cumpre um requisito importante de formação na prática, mas ao tomar conhecimento do programa, perguntei-me porque a formação era oferecida somente aos professores das redes Municipal e Estadual do Rio de Janeiro. Propiciar um tempo de residência docente aos professores recém chegados à própria instituição formadora - o Colégio Pedro II não seria também uma opção válida de formação?

Cabe aqui destacar, e já exposto nesse texto anteriormente: o GEPALFA promove a prática do estudo de casos, quando as participantes partilham as produções de seus alunos entre elas com a intenção de compreenderem os processos da alfabetização pela escrita da própria criança. É a teoria em movimento. A práxis apresentada por Freire (2013).

Nóvoa (2016) chama atenção para os processos de formação baseados na investigação sobre a prática construídos dentro da profissão, pelos professores.

Dar visibilidade à prática do registro escrito tanto de experiências de vida, pessoais, quanto das experiências vividas profissionalmente possibilita um importante trabalho de auto-formação, segundo o autor, pois direciona melhor a reflexão sobre o trabalho realizado ou em curso.

Ao final de cada ano de trabalho, as integrantes do GEPALFA registram no coletivo as vivências do grupo, tomando como base os registros efetuados ao longo do ano em atas e registros individuais. Parte desse material, que faz parte inclusive das avaliações do trabalho do grupo, encontram-se nos anexos dessa pesquisa.

A partir desse relato do grupo sobre os seus registros do itinerário do trabalho, perguntei como surgiam os temas e como eram escolhidos os textos para estudo.

As participantes relataram que a escolha dos temas de estudo parte de suas demandas profissionais e só depois de identificadas essas demandas escolhem os referenciais teóricos. Relataram que qualquer participante pode propor os textos e que a tomada de dianteira para guiar a formação varia conforme os saberes das participantes: aquelas que se sentem mais à vontade fica responsável por auxiliar as outras a compreenderem determinados assuntos.

A formação docente promovida entre pares pelo GEPALFA transbordou dos limites de suas reuniões quinzenais – ou semanais conforme suas demandas – e concretizou-se na forma de dois seminários de formação docente com foco nas práticas alfabetizadoras. O primeiro aconteceu em 2016 e o segundo aconteceu nesse ano de 2018, em junho, tendo sido oferecido para todo o *Campus* SCI e incluído nas atividades oficiais do calendário desse *campus*, como convocação³⁰.

Na modalidade de oficinas, ministradas pelas professoras participantes do coletivo, atendeu às demandas do grupo de professores do colégio, pois foi feita uma pesquisa onde os docentes do campus puderam sugerir os temas que gostariam de ver abordados nas oficinas.

Nas oficinas, configuradas como rodas de conversas, debateram as práticas alfabetizadoras em Leitura e Escrita, em Matemática e os fundamentos teóricos que

³⁰ Quando uma atividade tem o cunho de convocação passa a ser atividade obrigatória. Importante ressaltar que apesar de obrigatória, o II Seminário do GEPALFA entrou para o calendário de atividades oficiais por decisão coletiva tomada na primeira RPG – Reunião de Planejamento Geral – que aconteceu logo no início dos anos letivos dada a sua relevância.

permeiam o grupo, portanto direcionando as concepções de alfabetização que as direcionam.

Além das disciplinas, demais docentes do campus puderam participar inscrevendo seus trabalhos na forma de pôsteres e apresentando materiais desenvolvidos em parceria com seus alunos.

O II Seminário do GEPALFA contemplou não só as professoras de núcleo comum, mas também professores de outros departamentos – Música, Artes Plásticas, Informática e Educação Física – que foram convidados a participar. Para esses professores a participação não era obrigatória, porém houve grande interesse na participação.

Os seminários configuram-se em espaços de partilha e troca de saberes, característica coletiva do trabalho profissional que Nóvoa (2016) aborda, tanto no aspecto de organização do trabalho como no aspecto formativo:

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional (...) A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõe por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional (NÓVOA, 2016, p.8).

Tanto a decisão por incluir o Seminário do GEPALFA no calendário oficial tomada na RPG – Reunião de Planejamento Geral, como a forma de organização do Seminário e a maneira como os saberes puderam nele circular - oficinas com rodas de conversa estão dentro do conceito de coletividade formativa proposto por Nóvoa (2016) e vivido na prática pelo GEPALFA.

Todas essas narrativas e afirmativas teóricas ressaltam o diálogo profissional como peça fundamental para a existência de um trabalho docente legítimo. Sem opções como essas propostas, continuarão a ser repetidas modalidades de formação continuada/ em serviço que não atendem às demandas docentes e servem apenas para distanciar professores das possibilidades reais a serem aplicadas no ambiente escolar com seus alunos, através de seus saberes devidamente valorizados.

Dando continuidade aos relatos das professoras do GEPALFA costurados à explanação de teóricos sobre as relações de saber, no próximo capítulo apresento

uma imersão dessas relações de saber que se constroem no diálogo com as parceiras de trabalho, mergulhando nas águas abissais e turvas de uma subalternidade particularmente e historicamente relacionada às mulheres professoras. Uma subalternidade tão aderida ao tecido das relações, que mesmo quando o relato exala a potência de quem sabe-se mais individualmente e no coletivo, ainda apresenta marcas culturais de uma submissão de um saber aos saberes considerados maiores, ou talvez mais complexos.

3 SEGUINDO VIAGEM: DESCOBERTAS NO DIÁLOGO

À medida que as conversas com as participantes do grupo foram avançando, as narrativas se entrelaçando e os temas se aprofundando, uma gama de conceitos foram subindo à superfície e sendo destrinchados por meio de suas experiências pessoais e profissionais. Não só as experiências profissionais vieram à tona para discussão, mas também suas experiências de vida, numa costura que inviabiliza a separação.

A separação de histórias de vida de histórias profissionais resultaria em um empobrecimento das narrativas, porque promoveria um apagamento dos contextos.

Assim, as narrativas que apresentei até agora e continuo me propondo a apresentar, trazem a marca das vidas pessoais de muitas das participantes. Umas mais, outras menos evidenciadas. A essas vivências vou entrelaçando as considerações teóricas.

Sigamos nessa viagem, transitando por saberes docentes, considerações sobre esses saberes, a forma como esses saberes se apresentam, como se relacionam.

3.1 Descobertas nas relações de saber

Em outras palavras, não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber (da Razão); pois, para entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber.

Bernard Charlot

Durante todo o tempo de conversa com o GEPALFA, a palavra parceria e seu caleidoscópio de sentidos foi, certamente, a mais pronunciada.

Para o coletivo pesquisado, o trabalho em parceria, se não a única, é a mais potente e indispensável possibilidade de desenvolvimento do trabalho e o motivo pelo qual muitas participantes procuraram o grupo.

Perguntadas sobre o que era imprescindível para o grupo funcionar, Ana Paula Caetano respondeu, encontrando concordância entre as colegas, que o que precisava, para além de livros, textos, projetor, era o encontro com as parceiras no diálogo: “Se a gente não tiver nada disso, a gente vai ter uma boa roda de conversa sobre o trabalho com as crianças” (Ana Paula CAETANO, 2018).

Inegavelmente os saberes das participantes do GEPALFA se fazem nas relações que se estabelecem entre elas e delas com as crianças e tem duas dimensões que se misturam, de difícil separação: os saberes individuais e os saberes coletivos. As relações que estabelecem com seus saberes, com os saberes umas das outras e desses saberes com os saberes acadêmicos dão pistas para os saberes em si.

Afinal quais são os saberes das docentes movimentados no coletivo? Aliás, as docentes consideram seus saberes em sua formação ou acreditam que sua atuação profissional nada mais é do que o resultado dos saberes acumulados em suas formações? Quais as relações que estabelecem com os seus saberes e os saberes teóricos, que iluminam a prática docente? Existe hierarquia entre os saberes? Se considerarmos os ensinamentos de Freire (2013;2014), fica claro que não. Se existem saberes diferentes, as diferenças não podem ser hierarquizadas.

Charlot (2000) explica que o mais adequado não é a perguntar o que é o saber, que por si terá uma resposta genérica, pois não há saber sem uma relação direta com o saber. Sendo assim, portanto, cercamos as relações estabelecidas dos sujeitos e os diversos saberes e não a definição de saber em si. O próprio saber é uma relação.

Ao abordar conceitos de saber e prática, o autor destaca que a categorização de saberes em tipos - prático, teórico, processual, científico, profissional, operatório, etc - promove um bom entendimento das relações de saber, uma vez que estas se apresentam sob formas específicas, mas pode levar-nos ao erro de definir essas categorias como os saberes em si, quando na verdade são especificidades das relações estabelecidas com o saber no mundo.

Para Tardif (2014), o saber é relacional e depende do contexto e de variantes do trabalho. O saber é individual ao mesmo tempo que carrega a marca do coletivo. O autor trata especificamente dos saberes dos professores e esses saberes estão relacionados com suas experiências pessoais e profissionais, com as relações que

se estabelecem com alunos, outros docentes, demais profissionais da escola, entre outros aspectos.

Buscando um equilíbrio entre os aspectos individuais e sociais do saber dos professores, Tardif (2014) busca esclarecer sobre questões que envolvem essas duas dimensões do saber. Assim ele conceitua como mentalismo e sociologismo as instabilidades que comumente se veem relacionadas às questões de saber.

O conceito de mentalismo de Tardif (2014) se aplica à redução do saber somente à atividade cognitiva dos indivíduos. Esse conceito considera a subjetividade, pois relaciona os conhecimentos às representações, sistema de crenças pessoais do indivíduo. Essa concepção de conhecimento mentalista está relacionada tanto ao ensino quanto à aprendizagem.

Para o autor, as características que se relacionam à concepção mentalista de saber, fazem dela uma elaboração incompleta, pois o saber dos professores é, também, social. Isso se deve ao fato de que os professores de uma mesma instituição, por exemplo, por muitos motivos, partilham de situações que os aproximam, como o exemplo da formação comum, embora possa apresentar variáveis, e do fato de estarem sob a organização da instituição para/ na qual trabalham e por isso receberem os mesmos programas, matérias a serem ensinadas, entre outros aspectos, como regras e perfil da instituição.

Outro aspecto da defesa de Tardif (2014) sobre o aspecto social do saber dos docentes, está assentado na característica histórica do ser social. Os saberes não são atemporais porque pertencem a uma época, relacionam-se a experiências vividas, na cultura na qual os sujeitos que se relacionam no conhecimento estão imersos. Um conceito de uma época na qual um professor não viveu pode ser acessado, mas ao ser utilizado, irá se adaptar a uma realidade presente, aos sujeitos presentes. A própria carreira profissional dos docentes elimina a característica de atemporalidade, uma vez que o professor aprende muito do que aplica em seu cotidiano de trabalho na prática do fazer.

Se Tardif (2014) rejeita o mentalismo por considerar suas características incompletas para definir o saber dos professores, também o faz com o sociologismo, outro aspecto que credita a produção de conhecimento do indivíduo apenas à sua interação no coletivo. Ao tentar uma sobreposição ao mentalismo, corre-se o risco de cair justamente no sociologismo, que priva os atores de considerar suas questões

pessoais (crenças, valores, representações) no processo de construção de conhecimento.

Tardif (2014) nega as características do mentalismo e do sociologismo em separado e propõe uma fusão dessas características. Para o autor portanto, o saber dos professores é relacional, e por isso social, resultado da interação dos indivíduos nos coletivos do qual faz parte, com os sujeitos que fazem parte de sua convivência profissional. É social também porque o conhecimento está ligado à uma época, à cultura, à formação, à instituição, à experiência profissional, à trajetória traçada com os pares. Mas, além de social, possui uma dimensão pessoal, subjetiva, onde os valores, considerações pessoais, impressões, representações pessoais imprimem a marca da individualidade nesse fenômeno social que é o saber docente.

(...) os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros ainda provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc (TARDIF, 2014, p.18).

Tardif (2014) inicia suas afirmações sobre as relações dos docentes com o saber, apresentando uma definição ampla do que seria um professor. O autor fala que o professor é, em sua essência, “alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” (TARDIF, 2014, p.31). É importante evidenciar a quais professores/ docentes Tardif (2014) se refere: ele trata dos professores do Ensino Básico, em sua pesquisa definidos como sendo do Ensino Fundamental e Médio.

Importante ressaltar que essa definição do autor é tão somente um ponto de partida que fomenta a discussão e com o qual, tomado isoladamente, posso contrapor com o conceito de Freire (2013) de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p.47).

O que seria uma definição aparentemente simplória ou talvez, mais apropriadamente dizendo, incompleta, do ser professor é, na verdade, um ponto de partida para uma discussão complexa de quem é esse professor e que saber é esse que é sua função transmitir, ou melhor dizendo em Freire (2013), possibilitar que

seja produzido ou construído. Mais até: a discussão proposta por Tardif (2014) gira em torno não só do que é o saber dos professores, mas das relações que esses últimos estabelecem com o saber. Partindo dessa proposta de discussão, o autor fala da pluralidade do saber docente, que melhor se define como saberes, pois se constitui numa combinação de conhecimentos profissionais (da formação), disciplinares, curriculares e experienciais.

A prática recorrente dos docentes move saberes da formação profissional, seja ela inicial ou continuada e os próprios professores e o ensino são sujeito e objeto de estudos, respectivamente, das ciências humanas e da educação. Algumas dentre essas ciências não apenas produzem conhecimentos, como também procuram introduzi-los na prática dos professores, quando então, introduzidos na prática, podem transformá-la em “prática científica, tecnologia da aprendizagem, por exemplo” (TARDIF, 2014, p.37).

Os saberes disciplinares são aqueles construídos nas disciplinas (Matemática, História e outras) e “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p.38).

Os saberes curriculares abrangem os saberes sociais dispostos em categorias e que são selecionados pelas instituições de ensino segundo suas concepções e apresentados através de programas escolares que os professores precisam aprender a colocar em prática, segundo Tardif (2014). Cabe aqui uma chamada a reflexão: em lugar de aprender a colocar em prática, não seria mais adequado usar o termo ressignificação: ressignificar os saberes sociais, usando-os como instrumentos de alavancagem para a construção de novos saberes coletivos por/com os alunos.

Por fim, o autor fala dos saberes experienciais, que, como o nome sugere, emergem da experiência e é um conjunto de saberes específicos assentados sobre o trabalho cotidiano. É, infalivelmente, uma fusão de experiências coletivas e individuais que transcendem as experiências do espaço escolar de trabalho pois carregam a marca das observações pessoais, valores, representações e vivências que constituem indivíduos e coletivos.

Fez-se necessário recorrer à teoria de Tardif (2014) sobre saberes docentes para melhor compreendermos as narrativas das professoras do GEPALFA no que diz respeito aos seus saberes.

Quando as professoras falam de seus primeiros anos de regência de turma, relatam as dificuldades que a realidade impõe mesmo tendo em seu arcabouço profissional todas as técnicas aprendidas na Escola Normal.

A professora Aline Feitosa, que já teve sua história de formação inicial narrada nessa dissertação, marcada por um Curso Normal fundamentado em técnicas rígidas de atuação em sala, fala de suas primeiras experiências e da necessidade de fazer uma seleção daquilo que poderia ser útil em sua atuação profissional.

Eu me formei e de cara passei num concurso. Fui pra prefeitura do Rio, pra Vila Kennedy. A escola da Vila Kennedy ficava ali próxima da Avenida Brasil e era um local assim, já na época, muito difícil. As famílias nos orientavam pra onde a gente tinha que sair na escola: 'Você vai pela praça porque hoje não tem nenhum morto lá'. Foi um ano de extremo estresse e eu comecei a trabalhar lá, no estado e fazia faculdade. (...) Eu pegava aquela turma... era um CIEP... e eles ficavam aquele tempo integral. Então quando eu cheguei na escola a diretora falou assim: 'Nossa, tem um ceazinho aqui pra você (fazendo sinal na orelha) só tem quinze alunos'. Quando eu cheguei todas as turmas de primeiro eram aquelas turmas cheias de trinta alunos. E minha turma era a única de quinze. Eles pegaram assim todas as crianças difíceis e formaram essa turma. A minha colega – porque a gente dividia: ela ficava com o primeiro e eu ficava com o segundo turno – um aluno quebrou o dedo dela. Quantas vezes eu tive que ir pra rua atrás de aluno que fugia da escola implorando pra ele voltar, oferecendo tudo: doce... 'volta, por favor', porque eu não queria que acontecesse nada com ele. Quantas vezes eu cheguei e as meninas mandavam eu entrar correndo porque tinha bandido armado de um lado e a polícia do outro lado do CIEP. A gente não podia ligar da escola, porque tudo era grampeado, então a gente ficava na dependência de alguém atender a gente da escola e dizer assim: 'Hoje você pode vir. Hoje não'. E a escola ainda trabalhava com o Sonho de Talita (risos). Meu primeiro ano eu tive que alfabetizar nessas condições, então toda a técnica que eu aprendi no Normal naquele momento não era importante. (...) Eu mais tratava das relações do que alfabetizava. (Aline FEITOSA, 2018)

A professora Aline Feitosa nos contou que as parcerias que foi estabelecendo foram fundamentais para que ela pudesse superar as limitações impostas pela sua pouca experiência. Naquele ano Aline conseguiu pedir remoção pra uma escola municipal mais próxima de sua casa, pois estava quase pedindo exoneração dada a sua impotência diante das situações que vivia.

O que mais chama a atenção na fala de Aline foram as táticas que teve que usar para lidar com as relações em permanente tensão. O tom do relato de Aline demonstra, como ela mesma contou, que suas memórias dessa experiência são bastante dolorosas. Essas memórias relatadas ainda contavam com gritos com os alunos que a incomodavam bastante e até a presença no imaginário das crianças de

um quarto escuro, que era um recurso extremo usado por professoras para lidar com a indisciplina de alunos e com as quais elas não sabiam agir.

A situação de violência extrema imposta à Aline e seus parceiros de profissão: professoras, direção, crianças, funcionários e comunidade exigiram que Aline movimentasse saberes que sua formação profissional até então não a tinham oferecido preparo para encarar. Talvez os caminhos adotados pela professora não fossem os ideais, mas eram o possível ao seu alcance naquele momento. Os saberes para permanecer na escola até que pudesse pedir remoção eram mais de natureza relacional e tiveram que ser construídos simultaneamente à experimentação das situações de conflito.

Mais tarde, já no Colégio Pedro II, ao falar de suas razões para procurar o GEPALFA, se emocionou ao relatar sua história de parceria com a professora Ana Paula Caetano:

É... ih... (emoção)...Na minha vida eu sempre busquei parcerias, né e eu não queria ir para o primeiro ano, até um tempo atrás... até pouquíssimo tempo atrás, né. Eu nunca quis vir prá cá porque eu tive uma experiência fora que não foi muito legal, né? Então era uma coisa muito distante... ter que dividir isso com todo mundo... mas a gente vai criando vínculos, né? E no ano passado a Ana foi assim a pessoa que me ajudou muito (emocionada) então quando ela falou assim: 'Vou lá pro segundo ou pro primeiro' (estavam no terceiro ano) não... o primeiro era demais pra mim, pra mim não rola. 'Vamos para o primeiro' Daí eu já fiquei em crise, eu pensei assim: quero ir, né, para um grupo bacana em que a gente troque, trabalhe, né? Eu não me identifiquei muito e eu falei assim: meu Deus, o que eu vou fazer? Mas por outro lado é... eu pensei assim: qual é a oportunidade que eu vou ter depois de ter alguém com disponibilidade, né, que seguisse junto comigo, né? É agora que eu tenho que ir pro primeiro ano e ver se rola ou se não rola... e aí, assim, eu vim pro primeiro ano, mas sabendo que eu teria que correr atrás, né? É... e o GEPALFA veio junto com isso tudo (...)Porque assim: tem um grupo, que tá estudando e eu tô precisando, né? Me inteirar das discussões... é agora ou nunca. É pra mergulhar? Vou mergulhar direito. E aí é isso. Tô aqui e tô amando. (Aline FEITOSA, 2018)

Na emoção de Aline ao relatar seu retorno ao primeiro ano, agora com o auxílio da professora Ana Paula, percebemos o quanto a parceria ajudou Aline a transpor seu medo. Aline relata que no primeiro ano, com suas parceiras, tem construído os saberes necessários para lidar com as demandas de sua turma.

Aline passou os onze anos que já está no quadro de professores do Colégio Pedro II no quarto ano, como professora e como Orientadora Pedagógica.

Certamente nesse tempo no Pedro II e no quarto ano foi construindo seus saberes de natureza relacional para lidar tanto com as crianças como com as colegas daquela nova realidade.

Outro relato importante que nos mostra a importância das habilidades relacionais que transcendem a formação docente inicial e até mesmo acadêmica porque provém dos saberes movimentados na experiência profissional cotidiana e até mesmo na experiência de vida, é o relato da professora Marilza e sua incapacidade inicial de interagir com o aluno que mostrava o dedo ofensivamente para ela:

‘Marilza, tem hora que a Pedagogia ‘cê’ joga no lixo e dá uma de doida. ‘Cê num é adolescente da idade dele? Faz igual a ele!’. Minha experiência mais gostosa com aquele menino foi quando a gente estava trabalhando os hábitos de higiene... como trabalhar hábitos de higiene num lugar que não tem nem banheiro, gente? (Pausa de Marilza...burburinhos de onde consegui distinguir: ‘o que falar?’)... Mas eu tinha que trabalhar o conteúdo e eu sou muito politicamente correta. Sempre fui. Isso veio de antes, dos meus pais. Do meu pai não que ele não foi presente... mas meu avô materno ele era muito politicamente correto e eu peguei isso dele. Se tava lá na ficha eu ia dar: saúde e hábitos de higiene... teve uma hora que rolou os nomes das partes do corpo e ele falou assim: ‘ah, meu pinto que não sei o quê.’ Aí eu (respiração profunda e pausa)...aí eu falei assim: ‘Ah, tá, eu sei os nomes. Eu sei esses apelidos todos do pênis que eu tô falando pra você. É pau também, né? (pausa) Meus irmãos falam pau. Eu tenho muitos irmãos lá em casa.’ Aí ele foi baixando a cabeça, se encolhendo (Marilza representou como o aluno fez com o corpo). Daí eu falei assim: ‘Ainda tem mais apelido. A vagina também ó: pepeca, perereca...’ Daquele dia em diante ele passou a me respeitar. (Marilza MAIA,2018)

Quem ousaria dizer que aquela professora de dezesseis anos, recém formada pelo Curso Normal, da região rural de Minas Gerais não tinha saber suficiente para contornar aquela situação de pressão que estava vivendo?

Marilza não só construiu ali saberes relacionais importantes, incentivada pela sua ex professora de didática, como movimentou saberes que já trazia consigo e que pôde aplicar certeira de modo a mostrar para o aluno, da mesma idade que ela, que a relação entre eles teria que ser permeada pelo respeito. É a dimensão social dos saberes de que fala-nos Tardif (2014).

O socorro à Marilza veio também, de suas representações a respeito dos órgãos genitais masculinos e femininos e então pôde mostrar ao seu aluno que sabia do que ele estava falando e sem precisar dizer uma palavra sobre respeito, construiu com ele as regras de uma relação respeitosa.

Esses saberes movimentados pelas professoras Aline, Marilza e Ana Paula constituem os saberes experienciais, como define Tardif (2014):

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação e nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem a prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2014, p.49)

Outros saberes que são movimentados no coletivo de formação pesquisado dizem respeito aos saberes de gestão da sala de aula, como as próprias participantes definiram.

Uma das formas de gestão de sala de aula que o GEPALFA discute amplamente é a prática do trabalho diversificado, que vai além de separação de alunos em grupos para realizar atividades dispostas em mesas e assim fazendo um rodízio nas mesas para que todos passem por todas as atividades.

O trabalho diversificado de que trata o GEPALFA em seus estudos e práticas é uma estratégia que prevê atividades pensadas para um grupo de alunos que estão aproximados em seus desenvolvimentos ou até mesmo atividades individualizadas. Se a professora tem vinte e seis alunos em sala de aula, pode agrupar os alunos por suas demandas e assim fazer atividades direcionadas para os agrupamentos ou ainda produzir uma atividade para cada um de seus alunos.

As professoras relataram que esses agrupamentos são móveis, pois podem ser formados por uma necessidade de trabalhar algum aspecto da escrita, por exemplo, mas em uma outra atividade matemática, pode haver a necessidade de nova organização dos agrupamentos.

Em um dado momento de nossas conversas, as professoras falaram de uma característica da profissão docente especificamente ligada aos docentes que trabalham com os anos iniciais: o saber do cuidado. Não o cuidado maternal, mas o cuidado porque estão lidando com seres humanos que ainda estão aprendendo as formas de ser e estarem no mundo.

O relato da professora Cristina reflete o que é esse saber cuidar, o saber do cuidado:

“O que faz a diferença é o ensinar”: discutido demais no GEPALFA. Cada aluno saindo ao final de ano uma pessoa melhor, dentro de sua visão de criança... “Como é que eu vou fazer pra que cada aluno meu consiga sair no final do ano uma pessoa melhor, que saiba ler e escrever, que tenha uma visãozinha de mundo lá dentro do potencial daquela faixa etária que amplie seus horizontes, né, que amplie o seu repertório de várias formas: que não seja só na leitura e escrita em si, né, que não esteja desvinculado de um projeto maior (de sociedade). (Cristina FREUND, 2018)

O saber cuidar é um saber que se define com as experiências contadas, assim como resume o relato de Cristina Freund.

Importante ressaltar que docentes de outros segmentos precisam apresentar sim o saber do cuidar, mas são outras demandas que constroem esses saberes, pois não lidam mais com as crianças pequenas.

Outros tantos saberes movimentam o cotidiano docente. Procurei aqui registrar algumas passagens de relatos dos saberes construídos a partir das descobertas coletivas no GEPALFA... que não param por aqui.

3.1.1 As relações de saber e as hierarquias

O GEPALFA nasceu da necessidade de busca um espaço de formação que acontecesse na circularidade das relações espontâneas e não na verticalidade das hierarquias impostas pela organização institucional.

A professora Angela, como já relatado, propôs a criação do grupo pois percebeu que determinadas discussões importantes acerca do trabalho de sala de aula não cabiam nos espaços de formação já oferecidos pela escola.

Ressalto aqui que Angela nunca se referiu às formações provenientes das coordenações e Orientações Pedagógicas como algo de menor valor, apenas como formações de naturezas diferentes da que pensou movimentar no GEPALFA com quem quisesse participar.

Começando da forma de entrada no GEPALFA: a entrada por adesão caracteriza uma busca individual e não imposta institucionalmente.

Angela sente-se privilegiada por ter como coordenadoras colegas com formações específicas para determinadas áreas:

O colégio investe, até hoje, com todos os seus problemas, na nossa formação, né? Aqui eu conheci pessoas, nas suas áreas de conhecimento, especializadas, que eu considero que isso é um luxo... Todas essas brigas

que a gente tem, pra ter OP... Eu considero que essa formação específica na área também nos forma, de uma forma geral, pra dar conta dos descritores de todas as disciplinas, eu acho isso uma coisa boa. Não sei se precisa ser esse o formato, não sei se precisa ser desse jeito, mas eu acho que ter profissionais que se especializam em determinadas áreas de conhecimento, nos ensinam dessas áreas (...) isso pra mim é de um requinte. Eu fui formada por essas pessoas. Eu acho isso um luxo! (Angela VIDAL, 2018)

Essa fala de Angela reverberou nas outras integrantes, pois enquanto a docente falava, as outras professoras assentiam com a cabeça, algumas fazendo comentários baixinhos de concordância, além das cabeças que se moviam e aqui e ali podíamos ouvir um enfático “sim!”, enquanto citavam os nomes das coordenadoras formadas em Biologia e doutoras no ensino da área.

Dentre as dez professoras participantes do GEPALFA, sete já ocuparam ou ocupam funções de coordenação e suas experiências nesses lugares constituem material interessante para análise das relações de saberes:

“Pra mim foi em 2016, na coordenação pedagógica de LP, é... incomodada pelas minhas parceiras que estavam em sala de aula: Ângela Vidal, Cristina, Regina, Carol na época... ainda hoje a gente fica discutindo muito o que é o ensino... como é que no primeiro ano a gente trabalha com leitura. E aquilo deu um nó na minha cabeça. Eu não sabia responder pra elas. Aí eu pensei... vou procurar... conversei com a Ângela e ela me falou que o GEPALFA estava aberto a me receber porque elas estavam pensando justamente nessas coisas... de que...as crianças saem lendo no final do ano, mas a gente não sabia - elas não sabiam e muito menos eu - a dizer porque. Só que eu era coordenadora de Língua e eu devia isso. E eu não tinha resposta pra elas. Imagina a Ângela me perguntando isso. Aí eu fui pra casa também com picos. Fiquei doente aquele ano. Chorei muito. (...)Mas aí o que me consolava: bom, se a Ângela não sabe, não sou eu quem... (gargalhada geral). É uma pergunta extremamente difícil. Até hoje é, tanto que eu saí da coordenação e quis vir pra alfabetização. Claro que eu não caí de cara no primeiro ano. Primeiro eu fui pro segundo... que a gente vai devagar, né? (gargalhadas). A gente foi conversando ao longo do ano e vendo as parceiras que viriam para o primeiro ano então eu vim. A gente continua estudando como é que a gente ensina...se é que a gente ensina.” (Marilza MAIA, 2018)

Eis o relato de Marilza Maia sobre sua auto-cobrança por apresentar-se para as professoras que coordenava como alguém capaz de responder às suas questões, afinal, era ela a coordenadora de Língua Portuguesa.

Essa cobrança de si mesma fez com que Marilza adoecesse, mas não foi fator de estagnação para que continuasse a buscar por respostas.

O relato de Marilza mostra o outro lado das relações de hierarquia: o lado de quem está ocupando uma função de chefia e que se sente pressionado por esse lugar.

Clarissa, em seu relato emocionado, falou um pouco do lugar daqueles que estão sendo coordenados e das lacunas que essa relação hierárquica pode apresentar:

Quando eu cheguei aqui eu me senti... sozinha. Eu tinha acabado de voltar de uma licença maternidade³¹, mas nenhuma pessoa perguntava: 'Como está seu filho? Como você está?' O meu peito vazava, eu ia ao banheiro, né, ordenhar, mas ninguém me perguntava: 'Você tá bem? Você precisa de uma água? Você precisa de mais dois minutos?' Enfim... a primeira demonstração de afeto e de cuidado que eu tive nessa escola foi da Angela. Eu estava no corredor com a minha turma... eu não conhecia a Angela. Eu não sabia quem ela era, de onde ela vinha, pra onde ela ia, porque...(risos) e a Angela... eu estava parada na porta do laboratório de Ciências e a Angela passou, elogiou um aluno. Falou: 'Você tá bem? Tô gostando de ver! A tia Clarissa está fazendo muito bem a você.' E ela não sabe o quanto isso foi importante pra mim, porque era como se eu estivesse fora da caixinha, né? Eu fazia o que era meu por instinto, o que eu acreditava, mas eu não sabia se eu tava fazendo o que essa instituição acolheria. Eu sabia o que era importante pra mim o que eu acreditava ser importante para aquelas crianças e a Angela reconheceu ali sem... pouco me conhecer... Aquela frase foi assim pra mim... foi um carinho mesmo na minha alma. Foi como se ela me pegasse no colo... era como que Deus falando comigo: vai em frente que você tá indo bem. E assim eu segui...(Clarissa de SÁ, 2018)

Ao ouvir o relato de Clarissa, emocionei-me e percebi a emoção das demais. Clarissa nos mostrava que precisou de socorro e não sentia-se parte da escola. Ela falava de acolhimento. Relatava que não se sentiu acolhida pelas coordenações naquele momento. Falou isso de forma muito espontânea e apesar da emoção que essa recuperação de sua memória proporcionou, contagiando a todas, não demonstrava mágoa, porque sua entrada no GEPALFA, a nave mãe segundo ela, proporcionou à Clarissa encontrar-se em um lugar que ela reconhece como sendo seu.

Ali, diante de Clarissa, estava Marilza, sua coordenadora de Língua Portuguesa na época, que ouvia a tudo atenta e tocada – embora já soubesse desse sentimento de Clarissa, colocado para as coordenações à época de uma das avaliações de estágio probatório -, pois sentiu-se responsável pelo não acolhimento de Clarissa:

³¹ Clarissa tomou posse de sua matrícula e já entrou em licença maternidade. Não chegou a ter contato com as colegas até que voltasse de sua licença.

Eu acho que a gente precisa de seres humanos assim, que se escutem, que se respeitem. Quando a Clarissa fala que não se sentiu acolhida, eu me senti muito envergonhada. Eu era coordenadora de Língua Portuguesa... Aí ela só soltou isso no dia da avaliação final. Ela já tinha vivido, sofrido muito. E a gente insensível ali, porque a gente na coordenação... a gente tem um trabalho insano, porque quando a gente se propõe a fazer um trabalho sério a gente trabalha muito e a gente se esquece do básico. Não dá conta das relações. A gente não vai mais à sala dos servidores. A gente fica ali, naquele nicho da sala da coordenação pedagógica. E isso vai te adoecendo de uma determinada forma. (Marilza MAIA, 2018)

A fala de Marilza e Clarissa mostram dois lados de uma mesma relação: de um lado Clarissa e sua demanda pelo cuidado, dada a fragilidade do momento pessoal que estava vivendo. Do outro Marilza, tão absorvida pelas demandas de sua função que não percebeu que diante de si estava alguém recém chegada precisando de acolhimento. Mas não estaria a própria Marilza precisando de acolhimento e cuidado naquele momento? Isso não a impediu de colocar-se no lugar da colega e sentir sua dor. O poder da empatia nas relações.

Marilza continua:

Eu estava como coordenadora de Língua Portuguesa, olha que responsabilidade, né? A escola te tem como responsável por esse saber e é um peso. É um peso muito grande você ser coordenador de Língua Portuguesa dessa escola. Ana Paula sabe porque ela me antecedeu na função.

Quando eu chegava aqui no GEPALFA eu podia falar pra elas, com toda a minha humildade, do que estava me consumindo que eu não estava dando conta de acompanhar, que eu não estava dando conta de estudar, o que eu não estava dando conta de pensar em estratégias para tentar é... contribuir pros grupos. Aqui eu me sentia confortável em dizer isso. E eu não me sentia confortável em dizer isso nos grupos de série. Isso toma uma proporção tão grande pela escola... isso sai do grupo. E quando a gente passa alguma coisa, a gente passa com a nossa leitura.

Perde-se um pouco da sensibilidade, que a Clarissa falou. A gente não vê mais a pessoa, a gente vê a função que a pessoa ocupa e isso... é muito sério. Isso acaba, isso mina relações, isso transforma a pessoa numa pessoa doente, mal humorada, é... com medo. Eu tinha medo de dizer as coisas em determinados grupos. Aqui no GEPALFA eu não tinha medo de dizer nada. E me deu um gás pra estudar coisas que eu nunca tinha estudado antes... ou de revisitar teorias que estavam adormecidas lá desde... Letras. (Marilza MAIA, 2018)

Esse relato de Marilza nos ensina sobre muito sobre as relações que se estabelecem nas hierarquias. Mostra que a função de coordenadora absorve tanto que as relações pessoais ficam adoecidas e desgastadas, tanto mais pelas expectativas criadas do que pela função em si.

A docente fala do medo de se expor ao outro e ser mal interpretada, talvez tendo sua competência para a função questionada. Isso mostra que existe uma necessidade de se repensar esses lugares ocupados. Mesmo sendo o espaço formativo oferecido a partir das funções de coordenação um espaço diferente daqueles que tem o diálogo entre pares como fundamento, o primeiro não precisa ser o fardo pesado que nos relata a professora Marilza. É o gerenciamento da função baseado em expectativas e as expectativas podem ser mudadas.

Ana Paula fala um pouco dessa relação de que se faz tensionada e a origem dessa tensão se encontra, segundo a professora, nas expectativas depositadas:

Eu acho que tem uma questão da expectativa que se tem em cada um desses espaços. Expectativas que a gente mesma vai criando, né? E a gente é a gente quem está ocupando a função e quem tá ocupando outra naquele momento. Então pensando nisso que a Marilza tá dizendo da função de coordenador. O que se espera num espaço de reunião pedagógica de um coordenador. A expectativa que quem coordena tem, que é de dar as respostas, porque quem vem praquele encontro vem buscando respostas. Então essa expectativa que é de ambos os lados, que vai criando essas tensões, que vai adoecendo quem não sabe tudo, porque ninguém sabe tudo, né? Então Marilza tinha um pouco mais de dificuldade nessas questões dos anos iniciais, de alfabetização, que não era, na trajetória dela, o que ela tinha mais experiência. Eu, quando fui coordenadora, eu tinha o inverso, porque eu tinha muito mais experiência nos anos iniciais. Eu vivia o contrário: a ansiedade e o medo de que as pessoas me fizessem perguntas específicas da área das Letras e que eu não ia dar conta de responder, porque eu não tenho essa formação, então dúvidas eu teria, coisa que a Marilza é a... a Gramática! (risos). Porque é a área de formação, o lugar de conforto. Por isso que a gente aqui no grupo tem uma outra relação, porque aqui é o lugar da dúvida. Aqui é lugar de trocar: o que eu tenho um pouco mais de experiência e sei mais, o que a Clarissa tem mais experiência e sabe mais, então aqui a gente se sente confortável de dizer assim: 'me ajuda aqui nisso porque eu não tô dando conta.' Livre das funções. (Ana Paula CAETANO, 2018)

Pelo relato de Ana Paula fica ainda mais fácil compreender os episódios passados com Clarissa e Marilza.

Os saberes dos quais Marilza tinha segurança eram saberes específicos da Área de Língua Portuguesa no que se refere as regras da língua escrita, enquanto os saberes dominados por Ana Paula dizem respeito ao movimento da língua escrita no processo de alfabetização. Embora ambos digam respeito à Língua Portuguesa, são de naturezas diferentes e por isso exigem a construção de saberes diferentes, porém não hierarquizados.

A professora Mariana³² complementa apresentando uma vivência enquanto coordenadora em que precisou intervir com as professoras para que elas refletissem na forma como estavam enxergando a coordenadora de Língua Portuguesa e dessem um outro significado para aquela relação:

Essa questão da trajetória profissional das coordenadoras, influencia muito nas relações que elas estabelecem com as professoras, porque eu estava como orientadora pedagógica e eu vivi em um dos grupos do ano passado, um total apagamento daquela coordenadora. Todo material de Língua Portuguesa não ia pra ela. Vinha pra mim. As professoras não enxergavam ela como alguém que pudesse contribuir por não ter a formação e nem a experiência naquele ano e eu ali tinha que fazer o papel da pessoa... aí eu ficava numa situação de ter que mostrar para as professoras que existia uma coordenadora que também podia contribuir mesmo não tendo atuado, enfim... ela falou isso abertamente... Enfim... a questão da OP nessa situação: sim, ela (OP), pode contribuir, mas tem a coordenadora que também tem um outro olhar. Assim, o grupo precisa entender que nem todo mundo tem resposta pra tudo, mas que as pessoas estão ali e elas também podem pensar nisso juntas. E isso foi preciso ser falado abertamente. (Professora Mariana³³)

Essa intervenção da docente que narra, na tentativa de levar as professoras a pensarem que estavam, de certa forma, excluindo a coordenadora e não considerando que ela tinha saberes com os quais poderia contribuir para o trabalho no primeiro ano embora não tivesse a experiência de trabalho mostra uma possibilidade de repensar as relações de hierarquia.

A palavra hierarquia já vem carregada de um peso que pende para o lado da opressão, porque geralmente as relações entre as funções postas em hierarquia tendem a ser tensionadas. Cabe a todos os envolvidos reconstruir o conceito e com isso resgatar as relações nos pontos mais enrijecidos.

A professora Natália Pinajé, em um momento de desabafo, onde sua fala emocionada demonstra o quanto as expectativas da função a fizeram sufocar, nos mostra a tensão das relações construídas sobre os alicerces frágeis de expectativas:

Hoje foi muito importante ouvir isso de vocês. Eu também tinha essa percepção quando cheguei ao Pedro II. Mas o ano passado foi um ano tão difícil... mesmo tendo consciência de que eu estava em um lugar privilegiado, tava difícil vir pra cá.
Eu só queria marcar isso: foi importante ouvir e lembrar... a gente apesar de tudo... há vida após a OP (Natália PINAJÉ, 2018)

³² Pseudônimo utilizado, a pedido da professora, para preservar as partes envolvidas.

³³ Pseudônimo utilizado, a pedido da professora, para preservar as partes envolvidas.

Natália referia-se a sua percepção das relações construídas sobre as expectativas pessoais.

O Colégio Pedro II é um lugar onde há investimento na formação e incentivo para que busquemos a formação acadêmica, portanto é notório que as pessoas estudam muito. Quando se chega ao Pedro II e se depara com essas pessoas, seus títulos e seus saberes. Isso pode realmente assustar e inibir. Como bem disse Clarissa, as expectativas sobre o trabalho no colégio e sobre nós mesmas gera um certo receio de que o que se sabe não seja suficiente.

Ocupar um lugar de coordenação em uma instituição de caráter formativo constante evidente pode mesmo gerar certas tensões e expectativas frustradas. Digo isso porque participo da realidade do *Campus SCI*.

Além de toda a demanda para organização do trabalho, atendimento de responsáveis que trazem suas angústias ou mesmo aqueles que são chamados à escola para serem colocados a par da vida escolar de seus filhos e algumas demandas particulares dessas crianças, tem o lidar com as coordenações, que algumas vezes apresentam concepções diferentes, como relatou Elisa³⁴:

Disputa. A palavra que eu ouvi. 'A gente vai disputar concepções com os professores.' Olha... eu tô ouvindo e eu vou entrar aqui: eu não estou disputando com as professoras. Eu acho que cabe dialogar. As palavras são carregadas de sentidos. São elos de significados. (Professora Elisa³⁵)

Ser OP para Natália, por exemplo, foi uma experiência que a levou ao desgaste físico e mental, a ponto de não ver mais prazer em ir para o colégio.

A professora Marilza e a professora Cristina ressaltam que esse desgaste provém justamente do excesso de cobrança pessoal para apresentar um trabalho de excelência.

Nesse momento a professora Clarissa questiona se esses caminhos das coordenações não precisam ser revistos pois esses lugares acabam adoecendo as pessoas. Cristina e Marilza mais uma vez intervêm e esclarecem que esse é um problema que parte de quem ocupa as funções em suas cobranças pessoais por um trabalho bem feito e não uma exigência institucional descabida.

Ana Paula relata:

³⁴ Pseudônimo utilizado, a pedido da professora, para preservar as partes envolvidas.

³⁵ Pseudônimo utilizado, a pedido da professora, para preservar as partes envolvidas.

Isso tem muito a ver com as relações, né? Lidar com o ser humano, não é? É muito difícil. E algumas pessoas têm um pouco mais de facilidade para facilitar nesses grupos que são tão diversos e outras menos, a ponto de adoecerem. Eu ouço isso e isso não ecoa. Eu não posso dizer que eu vivi isso...

Essa característica que algumas pessoas, sei lá, enfim... vão construindo ao longo da vida de tentar não fazer com que essas relações que alguns querem, né, que sejam doentias nos adoçam. Nesses grupos e em todos os grupos pelos quais a gente passa, vai ter alguém que tá ali pra... (faz sinal de alguém batendo no outro) ... sempre! Vai ser muito difícil que a gente esteja num grupo absolutamente harmônico... só o GEPALFA (risos)! Pra gente estar assim num grupo que não tenha competição, que não tem, né... porque a gente tá aqui porque escolheu estar aqui. (Ana Paula CAETANO, 2018)

A professora Ana Paula complementa ainda dizendo que essas relações estabelecidas se refletem em sala de aula : a forma como você administra os acontecimentos, os desenvolvimentos, as aprendizagens vai determinar as relações, afinal, querendo ou não, existe uma relação hierárquica com os alunos.

Ana Paula conta que no COC prefere relatar tudo o que o aluno tem de bom: “É uma escolha. O lugar da conquista” (Ana Paula Caetano, 2018).

Ana Paula acrescenta que os momentos de vida pessoal interferem nas relações de trabalho. As pessoas são no dia a dia aquilo que refletem por dentro.

Importante lembrar que todas as participantes relataram que ao chegar para as reuniões do GEPALFA, apesar de todo e qualquer problema de ordem pessoal, profissional ou de saúde, sentem-se bem em estar com o grupo na partilha, na troca, no acolhimento, na roda de conversa. No GEPALFA, definitivamente, não há hierarquias.

3.1.2 Para além das hierarquias: no túnel das subalternidades

O texto que segue é resultado de uma pesquisa sobre subalternidades, pois me intrigava a observação de que determinadas pessoas, em determinadas posições encontram-se pouco à vontade para falarem, como se pouco tivessem a dizer ou como se o que tivessem a dizer nada fosse acrescentar no contexto da qual fazem parte. Percebi isso ao longo dos anos de magistério, percebi isso na fala das professoras do GEPALFA e vivi situações onde eu mesma estava em uma posição de subalternidade.

Uma dessas posições a que me refiro é a de professoras dos anos iniciais frente aos professores dos demais segmentos a partir dele.

Em determinado momento de minha conversa com as professoras do GEPALFA me senti tão à vontade para falar do assunto que contei a elas sobre minha inquietação.

Aqui narro um acontecimento que me marcou e que foi o disparador dessa inquietação: *Não sei por quanto tempo essa greve vai se sustentar, por quanto tempo resistiremos. A maior parte de nós é de PII³⁶! PI³⁷ é minoria! E sabe como é: PII morre de medo de fazer paralisação, quanto mais greve! A maioria não é politizada.*

As palavras acima são fragmentos recuperados da minha memória. São frutos da recordação de um diálogo com um colega em dia de manifestação integrada das Rede Municipal e Estadual do Rio de Janeiro na greve de 2013. Depois de passados cinco anos e tendo perdido contato com o referido colega, não tenho mais condições de lembrar-me exatamente de suas palavras, mas o impacto de sua fala não se perdeu. Transcorridos aproximadamente dois meses de greve e pressionados por governos que nos ameaçavam com a possibilidade de corte salarial além de veiculação de informações incompletas na mídia, o que possivelmente gerava uma certa antipatia da opinião pública, nossa confiança no movimento grevista começou a sofrer abalos, apesar do número consistente de colegas que resistiam e confiavam na soberania das decisões tomadas em assembleia.

O colega em questão era professor de História da Rede Estadual e de Religiões Afro da Rede Municipal. Ao terminar de pronunciar as palavras, me olhou – talvez - arrependido por ter dirigido a mim aquelas palavras, nunca poderei saber. Eu era PII. Professora do primeiro ano. Ele tentou pedir desculpas, visivelmente desconcertado, certamente por lembrar, naquele momento, que diante dele estava uma representante de parte da categoria que ele julgava mais fraca. Eu aquiesci com a cabeça, insegura e perturbada. Não podia afirmar que o discurso do meu

³⁶ Os Professores II, amplamente chamados de PII da Rede Municipal do Rio de Janeiro são aqueles que trabalham com as turmas de Educação Infantil ao 5º Ano de escolaridade. Alguns possuem graduação, geralmente em Pedagogia, mas muitos possuem a formação técnica em Curso Normal e a maioria é formada por mulheres. Em alguns casos, caso possuam licenciatura em alguma disciplina, podem também reger turmas do chamado 6º Ano Experimental, onde apenas um professor ministra todas as disciplinas. Em 2013, com a validação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR - os professores concursados – 40 horas de jornada e nível superior – passaram a ser chamados sob a nomenclatura de PEF – Professor de Ensino Fundamental. Consulta: <http://www.rio.rj.gov.br/web/quest/exibeconteudo?id=4380897> em 23/04/2018.

³⁷ Os professores I, também conhecidos como PI são os professores com licenciatura em disciplinas que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Básico.

colega era válido para as demais professoras, maioria nos primeiros anos do Ensino Básico, mas suas palavras tocaram meus brios e fizeram-me questionar o que eu sabia daquele movimento no qual estava inserido. Eu estava ali porque queria e sabia ou por ter sido levada por aqueles que sabiam mais que eu, segundo minhas considerações?

Havia uma hierarquização clara aos meus olhos naquela situação: as professoras dos anos iniciais do Ensino Básico estavam degraus abaixo em conhecimento e importância acadêmica dos colegas professores e professoras dos anos seguintes. Essa visão era compartilhada por muitos de nós. Percebia isso nas conversas travadas ao longo da jornada da greve e para depois dela. Os que falavam nos momentos apropriados eram, na maioria, os PI. Às PII cabiam ouvir quase sempre.

Assim como percebia a posição hierárquica superior dos professores da Academia, dentro do Ensino Básico essa hierarquia também se manifestava, seja porque uns acreditavam reunir condições manifestas dessa superioridade, seja porque a, nós, ocupantes de posições pretensamente mais baixas da categoria, realmente acreditávamos que era assim.

Mas de onde vem essa subalternidade, essa hierarquização de saberes e posições?

Serpa (2016) chama atenção para o lugar de silêncio que o magistério vocacionado, comparado à vida religiosa, ocupa. Opondo-se à suposta glória de um passado próximo, quando a docência despertava a admiração da sociedade e era sinônimo de uma profissão respeitável, a autora defende a marca da subalternidade no magistério contemporâneo que abarca outra marca inegável da docência - fazendo um recorte necessário - nos primeiros anos do Ensino Básico: a feminilização. Essa marca que traduz a presença massiva de mulheres docentes nos anos iniciais, como já apresentado por Louro (1997) e Almeida (1996), não carrega a ideia da presença feminina construída naturalmente por escolha, mas por imposição ou adaptação provenientes das escolhas masculinas em não mais ocupar um espaço que era essencialmente dos homens, estes sim, ocupando-o por opção e dele se retirando em grande quantidade por conveniência.

Mais do que ocupar um lugar que cabia aos homens e que dele se retiraram em determinado momento histórico já apresentado aqui nesse texto segundo seus

interesses, a presença feminina na carreira docente se deu sob o consentimento masculino, importante ressaltar.

Segundo Serpa (2016), o “fenômeno da feminização do magistério” (SERPA, 2016, p. 64) remete à visão subalternizada da mulher:

Outra marca, nem tão apagada assim que nos interessa discutir, é o fenômeno da feminilização do magistério, da idealização da “professorinha” como sinhá virginal “vestida de azul e branco com um sorriso encantador”, da moça bem nascida e bem criada, que estudava francês e latim, lia Machado, Eça e Alencar. Desta professora que declamava Camões e tocava piano e, quem sabe, encantaria e se tornaria a digna esposa de algum rapaz do Colégio Militar (SERPA, 2016, p.64).

Uma observação se faz importante: a mulher professora descrita por Serpa (2016), idealizada por seus contemporâneos, ainda é uma mulher, que embora subjugada aos homens, encontra-se em uma posição social considerada satisfatória e que gozava de um relativo respeito.

As palavras da autora, contundentes e sem analgesia, nos conduzem a reflexão sobre a posição ocupada pelo magistério e, fazendo, um recorte intencional, pelas mulheres docentes, frente às outras profissões. A autora expõe a característica romântica atribuída à carreira do magistério, que mesclando sacerdócio e feminilização, é vista dentro dessas perspectivas com relativa importância, mas sem o devido respeito necessário para alçá-la ao patamar de profissões como Medicina, Engenharia, Magistratura, Advocacia, entre outras que permitem aos seus profissionais vislumbrarem uma posição social de destaque, além de emancipação financeira e política:

Nunca o suficiente para permitir uma real ascensão social com amplo acesso aos bens culturais, com amplo acesso as pesquisas e conhecimentos produzidos pelas muitas ciências. Uma emancipação que nos afirme como sujeitos de saberes e fazeres específicos, especializados, e valorizados socialmente como alguns profissionais. Somos objetos de um discurso que produz o magistério como uma linda vocação, mas que permanece no seu lugar, subalternizado e invisibilizado, o único reconhecimento de “certo” valor advém exatamente do martírio e sofrimento. No entanto sabemos que, pena não é respeito! (SERPA, 2016 p.65).

A autora chama atenção para a aceitação, por parte dos professores, da descrição do magistério como um lugar de fazer solitário, de baixa remuneração e de outras tantas dores realmente vividas pelos docentes. A autora não nega essas

características, mas salienta que em lugar de pretensamente denunciar as dificuldades, esse discurso docente nos fragiliza ainda mais, apresentando-nos e legitimando-nos como “vozes desautorizadas” (SERPA, 2016, p.66).

Ao longo do curso histórico, à medida que as mulheres foram aos poucos ocupando outros lugares profissionais, o lugar do magistério foi adquirindo características que o cingiram de outra marca: como Serpa (2016) chama, a da “proletarização” (SERPA, 2016, p.66). As mulheres que gozavam de melhores condições financeiras e encontravam-se em posições sociais mais elitizadas, puderam trilhar outros caminhos. Com a entrada de mulheres em profissões consideradas especializadas, o prestígio do magistério apresentou uma queda progressiva.

Se por um lado mulheres abastadas conquistavam o campo de outras profissões, a autora nos mostra que mulheres das classes populares adentraram o magistério, pois para essas, acostumadas a trabalhos menos valorizados e de natureza penosa no que diz respeito à carga física dessas atividades profissionais, a docência representava – e ainda representa – um crescimento profissional considerável. E o é de fato.

“Preciso dizer que naturalmente, não existe nesta constatação nenhum preconceito em relação à entrada dessas moças na carreira docente, ou uma intenção de com esta constatação imputar-lhes culpas pela conjuntura de nossas escolas e contexto da educação nacional, isso exigiria uma análise muito mais cuidadosa e complexa, que não é nossa pretensão neste texto.

Nossa reflexão apenas se interessa em problematizar, discutir e tentar compreender como essas mudanças – não só de gênero, como de classe – foram desenhando nossas identidades docentes. Mesmo sabendo que são múltiplas e singulares não podemos ignorar o fato de que, estas são identidades carregadas de estigmas, preconceitos, conceitos e valores sociais.” (SERPA, 2016, p. 67)

Nesse ponto a identidade do magistério se constitui de marcas do voluntariado, vocação como dom, da feminilização e do proletariado, como lugar de mulheres, a maioria negras e pobres. Essas marcas alinhavadas bordam, com linhas duras, o conceito de subalternidade trazido à reflexão por Serpa (2016). Importante ressaltar que a presença massivamente feminina e a entrada de mulheres vindas de classes populares na docência não são, de modo algum, considerados isoladamente como marcas de subalternidade, mas a forma como as mulheres e dentre elas, principalmente, as mulheres negras e pobres, são consideradas histórica e

socialmente por outros atores sociais, homens e mulheres são informações importantes para o entendimento da subalternização.

Em seu texto, Serpa (2016) evidencia que sujeitos subarternizados ao longo de séculos de uma história social que carrega o peso do medo, do silenciamento, da subordinação, tendem a permanecer nessa condição de opressão, buscando pela aceitação social. Sujeitos subjugados que, para sentirem-se parte da sociedade procuram encaixe em modelos pré-estabelecidos. Sujeitos de quem se fala:

Sujeitos nascidos e criados em relações de poder desiguais, opressoras, violentas. Sujeitos produzidos pelos e nos discursos dos outros. Antes alunos e alunas assustados, buscando enquadrar-se, ajustar-se, ser aceito, ser “alguém”. Alunos sem esperança ou confiança de serem vistos, ouvidos e compreendidos em suas muitas alteridades, em suas múltiplas identidades, em suas diferentes lógicas em suas diversas. Até os dias atuais muito se fala do professor e da professora, contudo pouco se fala com eles. Sujeitos produzidos nos discursos alheios, sobre quem se fala, sobre quem se projetam idealizações, culpas, fazeres e deveres, mas com quem pouco se dialoga. (SERPA, 2016, p.69).

Serpa (2016) ressalta que o ciclo de subalternização se perpetua, caso não seja combatido: professoras oprimidas, inconscientes da opressão sofrida ou mesmo da libertação necessária dessas amarras, reproduzem a opressão em seu cotidiano profissional, pois sua vivência conduz sua prática. A reprodução dessa opressão vai além da violência de um tratamento hostil. Pode ser representada, por exemplo, pela ausência de espaço para fala por parte dos alunos, incapacidade de intermediação no processo de tomada de consciência dos estudantes:

Qual a identidade de classe, de gênero, de etnia imprime essa mulher, negra, pobre e jovem que se torna professora de meninos e meninas negros e pobres?! Que marcas dessa subalternidade ela carrega em seu fazer, ser professora?! Se ela não liberta a si mesma, poderá ser mediadora deste processo de conscientização e libertação do outro? Se ela não conquista sua emancipação, não luta por sua autonomia, que sujeitos ela formará? Em outras palavras, ela educa para quê? (SERPA, 2016, p.71).

Essas palavras de Serpa (2016) carregam em si a essência da palavra de Freire (2014), que fala do ciclo opressores-oprimidos-opressores caso esse não seja encerrado pelos oprimidos, únicos realmente capazes de libertar a si e aos opressores:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram

“hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora³⁸ (FREIRE, 2014, p.43).

Garcia (2003), descrevendo a essência do conhecimento que deve ser construído com as professoras³⁹, esclarece que a descolonização se faz necessária, contrapondo à hegemonia do conhecimento colonizador, o conhecimento emancipatório, que carrega em si a capacidade de ser argumentativo, solidário e por isso mesmo, coletivo. A autora destaca ainda que uma vez que as professoras se reúnam para pensar seus fazeres, tornar conhecidos seus saberes, provavelmente esse movimento não será de calmaria. Há o caos das dificuldades cotidianas que se apresentam e para além dessas dificuldades diárias e comuns ao ambiente de trabalho, há as tentativas de impedimento, de silenciamento e de formatação impostas por vezes pela sociedade e por políticas públicas pretensamente denominadas formação continuada de professores, disseminadas sob a alcunha de capacitações:

Este diálogo tem fertilizado nossas discussões e nossos olhares para a escola e para a prática das professoras alfabetizadoras no sentido de resgatar o conhecimento que por elas é produzido no cotidiano escolar (trabalho, portanto) e que frequentemente é desqualificado pelos que pretendem “capacitá-las”. Aliás, já o título “capacitação de professores” é revelador do preconceito, pois só pode pretender capacitar as professoras quem as considera incapazes. E se elas são consideradas incompetentes é porque, equivocadamente, muitos desconsideram a prática como um espaço de produção de conhecimentos⁴⁰. (GARCIA, 2003, p.19).

Garcia (2003) defende em seu texto o perfil da professora pesquisadora de sua prática, autora de sua história profissional e portadora de saberes construídos cotidianamente, do qual pode falar com a propriedade de quem vive e ocupa o lugar de onde se fala e no qual atua. Coerente com o discurso de autores como Jerome Harste, por exemplo, a quem cita, Garcia (2003) exalta a teoria prática advinda da sala de aula e elaborada pela professora que investiga os fenômenos próprios das aprendizagens escolares, dos quais é parte vital e ativa. A partir dessa defesa, Garcia (2003) questiona o que chama de “equivocos teóricos” (GARCIA, 2003, p.20) que afirmam “que faltaria às professoras o interesse específico e as capacidades

³⁸ Aspas empregadas pelo autor.

³⁹ Em seu texto “Formação de Professoras Alfabetizadoras: Reflexões Sobre uma Prática Coletiva”, Garcia (2003) fala sobre a atuação do GRUPALFA – UFF com as professoras em cursos ministrados pelo grupo.

⁴⁰ Aspas empregadas pela autora.

indispensáveis para que elas pudessem se tornar pesquisadoras” (GARCIA, 2003, p.20).

Garcia (2003) traz à discussão a dicotomia entre quem faz a pesquisa e quem dela é sujeito/objeto. A autora defende que não haja essa divisão, podendo a pesquisa em educação ser feita tanto pela Academia quanto pelas professoras, então pesquisadoras, abrindo-se assim o diálogo entre ambas e aumentando as possibilidades de atuação na escola.

Garcia (2003) propõe que a hierarquia dos saberes teóricos/científicos sobre os saberes práticos seja revista e descartada, uma vez que alçados à categoria de Ciência, os saberes práticos estão no mesmo patamar de importância, legitimidade e poder, portanto, constituir o que ela chamou de “teoria em movimento” (GARCIA, 2003, p.20). A teoria em movimento é a que parte da prática, avança para a teoria e volta para a prática continuamente.

3.1.3 Saberes docentes e acadêmicos: proximidades e distanciamentos

Ao tomar conhecimento das definições de Tardif (2014) no subcapítulo que trata das relações de saberes, poderíamos supor que os professores estão de alguma forma no centro da produção dos saberes, uma vez que dizem respeito diretamente a eles, mas o que o autor afirma, baseado em suas pesquisas, é que os professores se colocam, geralmente, numa posição de transmissores e portadores, mas nunca de produtores de saber.

Considerando que os professores estão no centro das atividades das sociedades contemporâneas e os saberes produzidos por essas últimas, em razão das funções que desempenham esses docentes, seria natural considerar sua presença na produção de conhecimentos, nas atividades de formação docente, nas pesquisas sobre ensino e prática, mas o que se vê, segundo Tardif (2014), é ainda um perfil de separação entre pesquisadores e professores, ou seja, aqueles que produzem o saber e aqueles que o aplicam. Essa separação, não somente, mas também, recai sobre a relação que docentes estabelecem com seus saberes, relegando-os a segundo plano, como saber de menor importância.

O autor define esse posicionamento conceituando da seguinte maneira:

Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado (TARDIF, 2014, p.41).

Essa exterioridade de que trata Tardif (2014) pode ser observada, como o próprio autor apresenta, na desvalorização da própria formação profissional dos docentes, “associando-a à ‘pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários’” (TARDIF, 2014, p.41).

Contemplamos em Tardif (2014) um panorama relacional onde os docentes estão socialmente posicionados – e aceitam essa posição concordando muitas vezes com ela - abaixo da comunidade científica em se tratando de prestígio, já que os primeiros geralmente são meros executores da produção de saberes da segunda.

Retomando a questão do excesso de discurso, Nóvoa (2016) ressalta que tradicionalmente, na formação de professores, prevalecem as referências externas – os discursos científicos – sobre as referências internas – as práticas profissionais. O autor não quer com isso adotar um posicionamento de negação da pesquisa científica e de toda produção de conhecimento que dela provém e nem quer exaltar apenas uma posição formativa que derive única e exclusivamente da prática, mas chamar atenção para o que considera um grande erro de definição da profissão docente: a ideia que ser professor é transmitir saberes somente. A produção de saberes fica a cargo da academia.

Perguntei às professoras do GEPALFA se acreditam que são produtoras de conhecimento, expressa em teoria. As respostas foram afirmativas, porque dizem que quando elaboram material para apresentar em um congresso, quando organizam os seminários do grupo, estão produzindo conhecimento científico.

O relato de Ana Paula traduz essa afirmação como produtoras de conhecimento:

Essa coisa de onde a gente está falando legitima algumas coisas também, não é? Porque a gente tem uma relação às vezes com a universidade que as vezes a gente cai um pouco nisso, né, de dizer assim: ‘Ah, não quero saber da teoria...não quero saber da teoria, quero saber da prática!’, quando na verdade a teoria alimenta a prática, a prática alimenta a teoria...eu acho que é isso. Não é à toa que a gente nomeou esse grupo como um grupo de estudos e práticas, né? Porque a gente tá se alimentando da teoria, mas também tá se alimentando das nossas práticas. Elas estão conversando! A gente faz uma parte de estudos teóricos porque a gente entende que essa

teoria vai nos ajudar, mas também a gente se sente confortável de dizer assim: 'Ah, não concordo com isso aqui que essa pessoa falou não...'. Outro dia falei isso aqui, né, porque eu só falo aqui, né: 'Eu não concordo com a Cecília nessa fala aqui dela não...'. Mas eu vou falar isso aqui. Não vou falar isso nunca pra ela, né? Imagina se eu vou falar pra Cecília Goulart: 'Ah não concordo com essa sua fala não...' (risos de todas)... mas a gente faz essa conversa com... com a produção acadêmica, mas se sente confortável de dizer: isso me atende e isso não me atende. Eu posso reelaborar isso, eu posso produzir um material a partir disso, concordando com isso, discordando daquilo. Porque não tem a pressão da universidade, onde a gente tem que se alinhar ou com aquele orientador, ou com aquele grupo... porque não dá pra discordar ali naquele momento. Eu falo isso aqui brincando... porque naquele lugar que se ocupa, a gente precisa estar alinhado com aquilo mesmo que você não concorde tanto. Aqui a gente tem essa liberdade... a gente pode conversar com autores que discordem entre eles. A gente não precisa conversar só com os autores que pensem de maneira semelhante. A gente discorda de grandes autores inclusive. A gente tem a ousadia de discordar deles. (...)

Porque a gente vive nessa sociedade, né, do saber hierarquizado. Quem sabe é quem tá na universidade, né? (...) A gente não pensou nisso pra estar aqui? 'Essa escola é demais pra mim. Não...eu não chego ali não...' Com a universidade é isso... as pessoas estão lá produzindo pesquisa, se alimentando disso o tempo inteiro. E eu tô aqui na sala de aula! Eu ouvi isso na minha entrevista de mestrado. A pessoa disse isso pra mim! 'O que você vai fazer aqui? Você não fez nada a sua vida inteira. Você só deu aula.' Ele disse isso pra mim. Aí eu tive de novo que ser 'tomada', como eu fui naquela aula⁴¹ pra dizer algumas coisas pra ele... que o que ele considera só dar aula, pra mim não era só dar aula... e eu acho que funcionou porque ele me aprovou, né? (Ana Paula CAETANO, 2018)

Apesar de demonstrar que se reconhece como produtora de conhecimento e que o saber que nasce de sua prática enquanto professora e pesquisadora dessa prática torna seus questionamentos sobre a teoria acadêmica legítimos, Ana Paula revela uma preocupação em não apresentar esses questionamentos diretamente à uma autora mencionada em seu relato como exemplo.

A mesma relação hierárquica que se constrói entre coordenadores e coordenados, se apresenta fortemente marcada nas relações entre os saberes provenientes da prática dos docentes e os saberes acadêmicos.

Ana Paula ressalta que o saber produzido pelos docentes e traduzido na teoria que vem da prática é um saber legítimo, pois parte da experiência de quem está em sala de aula:

Quando a gente pensa e organiza uma oficina, um seminário, pra compartilhar as dúvidas e as incertezas, enfim, nosso trabalho com os colegas de campus, isso é uma produção de saber que vai lá na produção teórica, no saber das universidades, mas que parte da nossa prática. (Ana Paula CAETANO, 2018)

⁴¹ Outro relato de Ana Paula

A professora Elisa ⁴²relata uma experiência em uma entrevista de doutorado:

Uma entrevista de doutorado em uma universidade que eu não entrei foi assim catastrófica. Eu entendo que tem sempre um membro da banca pra fazer um papel de questionar mais, mas um deles foi agressivo e deselegante. Chegou uma hora que ele disse assim: ‘Se você tivesse sido candidata pra mim eu jamais teria te orientado porque eu tive que ler três páginas do seu projeto pra chegar na sua questão. Jamais!’. Aí então eu olhei pra ele e falei assim: ‘Não tinha um modelo de projeto, eu pedi o de uma colega e segui mais ou menos os passos do projeto dela porque ela foi aprovada. Agora...embora eu trabalhe com alfabetização, eu jamais seria sua orientanda, porque eu nunca trabalharia com uma pessoa tão desagradável, deselegante e desrespeitosa quanto o senhor. Ainda bem que não era candidata (pra ocupar a vaga oferecida pelo orientador em questão), tanto que fui chamada pra essa entrevista. E a concepção do que é pesquisa depende muito do paradigma que a gente tem. O senhor não me agrada, eu te desagrade e nosso desagrade para por aqui.’ (Professora Elisa⁴³)

Nesse relato da professora, fica claro um episódio que a mesma classificou como arrogância por parte de um professor universitário que não o permitia compreender que existem maneiras diferentes de se fazer pesquisa, dependendo do paradigma do que é a pesquisa, da concepção acerca do que é o conhecimento científico.

O relato da professora Elisa⁴⁴ mostra a força da defesa não de um ponto de vista, de uma opinião, mas como ocupante de um lugar de onde também se faz pesquisa: o lugar da professora alfabetizadora. O lugar da docente dos anos iniciais.

Garcia (2001) fala do cuidado que deve-se ter por parte da academia ao adentrar um terreno que não é diretamente seu e sobre o qual se propõe pesquisar:

“Será que as pesquisas que realizamos contribuem para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico?”

Nessas conversas/ questionamentos, sempre me lembrava de minha própria reação a pesquisadoras vindas da universidade, quando na escola primária (assim denominada o que hoje é chamado ensino fundamental); não apenas minha reação, mas a de minhas colegas. Sentíamos-nos invadidas por quem chegava à escola, com ares muito importantes de quem sabe, e se punha a nos fazer perguntas ou nos solicitar observar nossas aulas. Era constrangedor, sentíamos-nos desconfortáveis ao nos depararmos com uma pesquisadora desconhecida que se punha a tomar notas ou a gravar nossas aulas. Tudo o que sabíamos sobre dar aula parecia desaparecer e daí para a frente a minha sensação era de estar vivendo um teatro de absurdo, em que o meu saber fazer escapava-me e eu me sentia a personificação do não saber. (...)

E o que mais nos revoltava – jamais recebemos uma visita para nos dar conta do que havia sido “descoberto” em nossas salas de aula e o que fora feito com o que havia sido colhido na pesquisa em nossa escola. Sentíamos-

⁴² Pseudônimo utilizado, a pedido da professora, para preservar as partes envolvidas.

⁴³ Pseudônimo utilizado, a pedido da professora, para preservar as partes envolvidas.

⁴⁴ Pseudônimo utilizado, a pedido da professora, para preservar as partes envolvidas.

nos usadas, nada recebendo em troca da nossa receptividade ainda que constrangida. Ninguém nos perguntava o que pensávamos das visitas. (GARCIA, 2001, p.15)

Depois de relatar essa passagem sua memória, Garcia (2001), já como pesquisadora do cotidiano das escolas, apresenta a dúvida e a incerteza como aliadas no processo investigativo de quem pesquisa. A mesma dúvida e incerteza de que falam as professoras do GEPALFA quando tocam na importância do espaço do não saber:

Com a ajuda de Martins agora sabemos que a crise da interpretação é nossa, pesquisadores e pesquisadoras que íamos e muitos continuam a ir, a campo tão cheios e cheias de certezas, que me parecem, hoje, inimigas da pesquisa séria, pois quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa. Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, podemos aprender algo que antes não sabíamos. (GARCIA, 2001, p.16).

Esses relatos nos mostram a importância da produção docente em parceria com a produção acadêmica. Uma não precisa sobrepor-se ou excluir a outra. Não precisa ser um espaço de disputa a produção de conhecimento com a escola. Não pode ser sobre ela, mas com ela.

Para finalizar, transcrevo o relato da professora Cristina que vem mostrar que o terreno acadêmico pode e deve ser o terreno das produções docentes da escola básica:

Eu acho que essa discussão vai tender na academia no futuro a acabar, né, porque ela parte de uma hierarquização e de um pressuposto de que você vai ter uma teoria que vai ter uma replicação que vai ser aplicada. Eu já fiz o doutorado com um paradigma mais construcionista, entendendo que existem múltiplas realidades, né? Que não existe uma verdade. Que você não vai ter aquela essência teórica nem a essência da personalidade e que as pessoas estão em mutação então eu entendo que numa teoria assim não há distância entre esse saber produzido aqui porque ele já é um saber acadêmico. Porque não tem como fazer uma teoria que seja uma boa teoria que não parta da prática. (Professora Cristina)

Esse relato de Cristina mostra-nos a importância da teoria em movimento, que é a própria prática e seu lugar de importância ao lado dos saberes acadêmicos: saberes diferentes que se complementam.

4 O PRODUTO DESSE DIÁLOGO

Segundo a descrição do site da CAPES, o mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* que visa à capacitação de profissionais para a atuação em suas áreas específicas. Essa capacitação requer a abordagem de técnicas, processos e temas que tenham retorno ao mercado de trabalho, propondo inovações ou até releituras para melhorias do trabalho⁴⁵.

De acordo com Moreira (2004), o produto consiste em uma viabilização maior da pesquisa em si, pois pode ser aplicado por outros profissionais:

Elaboração de um trabalho final de pesquisa profissional, aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA, 2004, p.134).

Concordando com as exigências da CAPES e tomando como orientação a explanação de Moreira (2004), apresento como produto desse estudo um vídeo, onde estão registradas algumas concepções das participantes do coletivo de formação pesquisado a respeito da importância formativa que acontece por meio de grupos de formação mútua através do diálogo para aqueles que dele participam.

O material estará disponível no site do programa que acolhe esta pesquisa a partir do dia da defesa, ficando assim acessível aos professores e professoras que se interessarem por esse mestrado futuramente, bem como aqueles e aquelas que tiverem interesse no tema formação docente continuada.

Muitos foram os relatos colhidos e diversos os temas em debate nos encontros com o GEPALFA, portanto viabilizar todos saberes docentes levantados pelo grupo em um vídeo foge da proposta de um vídeo curto, de fácil acesso e atrativo. Optei portanto por adotar como estratégia de ação para a viabilização do trabalho, a seleção das concepções que se apresentaram mais fortemente: a concepção da parceria como potência formativa, a concepção do acolhimento e do respeito ao 'não saber' e da dúvida como ponto de partida para o saber construído

⁴⁵ Escrito a partir da descrição do que é o mestrado profissional disponível no site da CAPES. Consulta realizada no dia 8 de dezembro de 2017 em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>

no coletivo e a concepção de que a teoria que provém da prática é o resultado da postura investigativa e reflexiva das professoras pesquisadoras sobre seus fazeres.

O vídeo traz também a apresentação do diálogo como o elemento capaz de viabilizar a formação.

A intenção do vídeo é, antes de tudo, promover os coletivos docentes como uma possibilidade de espaço de formação continuada, evidenciando os saberes que circulam no coletivo pesquisado, bem como sua forma de organização, servindo assim como uma exemplificação da proposta de coletivos de formação docente.

Para além dessa proposta inicial, está a intenção de divulgação do trabalho do GEPALFA, que acolheu minha pesquisa com tanta generosidade e de onde partiram as concepções abordadas no vídeo.

O vídeo apresenta-se como um mini documentário onde a minha narração a respeito da experiência de promover um debate de temas que orbitam sobre o tema principal – formação docente – alterna-se com imagens dos encontros promovidos e imagens das professoras falando individualmente sobre as concepções abordadas.

Como parte do produto, após a defesa, propomos a participação do GEPALFA em um dos encontros da ação “Roda de Conversas em Educação: culturas, escolas e transbordamentos”, evento do Projeto de Extensão Universitária “Roda de Conversa – Cotidiano e Escola”, coordenado pela orientadora dessa pesquisa, professora doutora Andrea da Paixão Fernandes e que acontecerá no segundo semestre de 2018, com encontros periódicos e objetivando o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão por/com diferentes grupos de estudos e pesquisas parceiros.

O referido Projeto de Extensão tem como objetivo divulgar práticas e estudos que possam dialogar com o trabalho na Escola Básica, oferecendo meios para que professoras e professores enriqueçam suas atividades escolares.

A participação do GEPALFA nessa ação consistirá no relato de suas experiências formativas, com a possibilidade de apresentação de oficinas nos moldes das oficinas apresentadas pelas professoras no II Seminário do GEPALFA.

Juntamente com a professora Andrea Fernandes, ficarei a cargo da organização e viabilização do Projeto, inclusive com a incumbência de abrir a roda de conversa apresentando o tema, antecedendo a entrada do GEPALFA.

5 NO FIM O RECOMEÇO: A METÁFORA DO HORIZONTE

Sim, é logo ali o horizonte
Claro, eu vou mais além

O caminho não está pronto, mas
É preciso sempre caminhar muito mais
O caminho se mostra enquanto persistente
Caminhar sempre pra frente

O horizonte é logo ali
O Rappa

As pretensões desse estudo ultrapassam a intenção de escrever uma dissertação para a obtenção de um título de Mestre em Ensino. Elas transbordam de uma experiência formativa de uma professora, eu, que reconhece que a troca com outras docentes foi, e ainda é, uma das razões de sua permanência na educação, acreditando em possibilidades, em acolhimento, em transformações profundas e mútuas que o diálogo pode proporcionar. Essas mudanças não terminam nunca de serem processadas.

Uma das intenções da pesquisa foi mostrar possibilidades para que docentes como eu reconheçam-se como produtores e produtoras de saberes que emanam de suas práticas e por isso invistam na troca desses saberes como possibilidade formativa. Que esses saberes não se sobreponham uns aos outros, mas que se complementem, que proponham novos desafios e buscas e deles derivem novos saberes, num ciclo produtivo que não termina.

Os resultados da pesquisa traduzem-se na metáfora do horizonte: se buscar o horizonte nos mantém caminhando, a busca por si são os próprios resultados. Permanecer caminhando, dialogando, ampliando conhecimentos.

O que apresento nessa dissertação, juntamente com as professoras do GEPALFA, é uma possibilidade de formação continuada que faz-se na troca entre parceiras de trabalho docente: a formação que se busca com os pares na troca dialógica motivadas por dúvidas e não saberes no cotidiano.

A partir dessa troca, onde não saberes convertem-se em saberes sucessivamente, a proposta de teorizar sobre as descobertas é a consagração da escola básica como espaço de produção científica.

Os saberes docentes apresentados nessa pesquisa apresentam a fluidez da água: não há como segurá-la. Ela escapa entre os dedos. Mas isso não quer dizer que não se pode contemplar-lhe os movimentos de ir e vir, a calma ou sua vibração mais intempestiva. Não quer dizer, contudo, que não possamos nos banhar nesses saberes que estão presentes no ir e vir da escola.

Termino essa escrita convencida da potência dos coletivos de formação como uma alternativa à formação institucional que ocorre normalmente e da qual não podemos, e não devemos nos desvencilhar, afinal, como aprendi com as professoras do GEPALFA, são outras demandas necessárias. A formação coletiva por adesão é um recurso a mais, de outra natureza.

Chego a esse ponto da pesquisa certa de que muitos assuntos não foram contemplados não só porque a amplitude dos temas requer mais tempo para que se desenvolvam, mas por que a nuance dos temas é vasta e a cada tópico que se abre, outras seções apresentam-se em um movimento que não finda.

No fim concluo com a não conclusão. Deixo o caminho aberto para uma continuidade de conversas. Conversas essas que terão continuidade no projeto de extensão que faz parte do produto dessa pesquisa.

Uma das possibilidades de continuidade pode ser a discussão das políticas públicas de formação de professores: até que ponto há interesse, por parte dos governos, que as professoras e professores tenham espaços e tempo disponíveis para reunirem-se em formação? Quais as consequências para uma categoria que estuda a prática, questiona modelos de avaliações externas produzidas em larga escala, sem contudo, em sua produção, levarem em consideração as particularidades de cada escola? Professores e professoras que pensam sua prática e questionam e reformulam teorias? Quais os impactos de um movimento formativo desse porte?

Se me propus a apresentar os coletivos docentes como espaço de formação continuada é porque eu mesma chego transformada a esse ponto: a primeira a formar-se pelas descobertas feitas com essa pesquisa sou eu mesma.

Se antes corria o risco de fazer uma pesquisa sobre o GEPALFA, saio certa de que fiz a pesquisa com o GEPALFA, que dividiu comigo seus saberes, permitindo que eu os transformasse nas palavras desse estudo.

Essa sensação de acolhimento de que fala o grupo, também senti eu.

Aprendi com as professoras do GEPALFA um sentido a mais para a palavra cumplicidade. Quando narravam seus saberes e suas memórias, entreolhavam-se. Entendi esses olhares não como uma atitude de insegurança, pois todas apresentaram-se muito seguras, mas como a busca pela cumplicidade que refletia no olhar das outras. Os olhos brilhavam e marejavam. E nessa maré, marejada também, fui levada a aprender grandes lições.

Lembro que ao terminar o primeiro encontro para nossas conversas, saí conversando com a estudante do curso de Letras da UERJ, Milena Viegas, também orientada como bolsista de extensão universitária pela professora Andrea Fernandes, que se dispôs a ajudar-me com as filmagens. A estudante contou-me que estar ali e presenciar os relatos a emocionou tanto a ponto de rever suas certezas de que não queria trabalhar com as crianças menores. A empolgação da estudante já me dava pistas da minha maior expectativa com essa pesquisa: proporcionar a reflexão acerca da formação e dos saberes docentes que acontece no coletivo, por meio do diálogo.

As conversas continuam, portanto o caminhar rumo ao horizonte não terá fim, porém, nessa parte da viagem, permito-me apenas sentar e contemplar a beleza do horizonte. Nesse momento, o pôr do Sol.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BORGES, Jorge Luis; FERRARI, Osvaldo. **Sobre a filosofia e outros diálogos**. São Paulo: Hedra, 1985.

BOSI, Ecleia. **A pesquisa em memória social**. Psicologia USP, p. 277 – 284. 1993. Recuperado em 9 de julho de 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34480>>. Acesso em:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49.ed. Tatuapé: Brasiliense, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLOMBO, Sylvia. **Papo com Borges**. Folha de São Paulo, São Paulo 31 de out. 2009. Ilustrada, p. 1.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

_____. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 2.ed. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2001.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

LINHARES, Célia; GARCIA, Regina Leite; CORRÊA, Carlos Humberto Alves. (Orgs.). **Cotidiano e Formação de Professores.** Pesquisas em Educação: diferentes enfoques 7. Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **A escola e seus profissionais.** 2.ed. rio de Janeiro: Agir, 1997.

LOURO, Guacyra Lopes. **Docência, memória e gênero:** Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. cap. 4, p. 77-84.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, ano 1, n 1, p. 131-142, jul. de 2004..

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Gestão do trabalho docente: o “dramático” uso de si. **Revista Educar**, Curitiba, n.33, p. 157-169, 2009.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Madrid, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.

OLIVEIRA, Paulo Salles. Sobre memória e sociedade. **Revista USP**, São Paulo, n.98, p. 87-94, jun-ago. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/69273/71730>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia**, [S.l.], v.1, n.01, p.105-128. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/26>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, [S.l.], v.5, n.10, p. 200-212, 1992. Recuperado em 21 de julho de 2018. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, [S.l.], v.2, n.3, p. 3–15, 1989. Recuperado em 21 de julho de 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SANFILIPPO, Lucio Bernard. **Aguéré: caminhos de transbordamento na afro-diáspora**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. [S. l.], v. 80, p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002. Recuperado em Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SANTOS, Margarida dos. **Exercícios de autoria: histórias de vida, narrativas, de formação docente do/no GEFEL**. Rio de Janeiro: CBJE, 2013. cap. 1, p. 31-58.

SERPA, Andréa. **Quem são os outros na/da avaliação?** Caminhos possíveis para uma prática dialógica. 2010. 215 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

_____. **Vozes da Subalternidade**. Juiz de Fora: Templo, 2016. cap. 11, p. 63-80.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZACCUR, Edwiges. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 4, p. 105-124.