

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
MESTRADO EM ENSINO

ANNETE MONTES LANZAROTTI HOSKEN

**PRÁTICAS INSTITUÍDAS E INSTITUINTES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM CARANGOLA/MG
(1980-2015)**

Santo Antônio de Pádua
2017

ANNETE MONTES LANZAROTTI HOSKEN

**PRÁTICAS INSTITUÍDAS E INSTITUINTES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM CARANGOLA/MG
(1980-2015)**

Dissertação elaborada por Annete Montes Lanzarotti Hosken, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Federal Fluminense (UFF, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito, como pré-requisito de obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito

Santo Antônio de Pádua
2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE UFF/SDC/BINF

H826 Hosken, Annete Montes Lanzarotti.

Práticas instituídas e instituintes na formação de professoras na rede pública de educação em Carangola/MG (1980-2015) / Annete Montes Lanzarotti Hosken. - Santo Antônio de Pádua, 2017.

156 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ensino). - Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, 2017.

Bibliografia: f. 145-149.

Orientadora Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito.

1. Alfabetização. 2. Práticas docentes. 3. Formação de professores. 4. Ensino. 5. Pesquisa em Cotidianos. I. Benedito, Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite. II. Título.

CDD 370

ANNETE MONTES LANZAROTTI HOSKEN

**PRÁTICAS INSTITUÍDAS E INSTITUINTES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM CARANGOLA/MG
(1980-2015)**

Dissertação elaborada por Annete Montes Lanzarotti Hosken, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito, como pré-requisito de obtenção do título de Mestre em Ensino.

Aprovada em 29 de março de 2017

BANCA EXAMINADORA¹

Prof^a. Dr^a. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito
Universidade Federal Fluminense – UFF
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Cristiana Callai de Souza
Universidade Federal Fluminense – UFF
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Examinadora

Prof^a. Maristela Barenco Corrêa de Mello
Universidade Federal Fluminense – UFF
Suplente

Santo Antônio de Pádua
2017

¹ Banca aprovada pelo Colegiado do PPGEn em 08/02/2017.

A todos os meus alunos, aos que foram, aos que são e aos que serão;
universos que acolhem e alimentam minha crença na Educação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar, sempre e em tudo.

À minha família:

meus pais e minha irmã que me apoiam, fazendo-se presentes mesmo quando estão distantes, fieis incentivadores que acreditam em minha capacidade quando eu mesma penso que não vou conseguir;

meus filhos que são força e inspiração para retomar fôlego e seguir em frente;

meu marido que apoia e incentiva minhas empreitadas.

Aos (as) colegas professores (as), com quem aprendo tanto, compartilhando o cotidiano escolar;

Aos meus amigos e amigas, que aqui não cabe nomear individualmente, pelo incentivo, apoio e pela torcida para que tudo dê certo;

Ao Programa de Mestrado em Ensino da Universidade Federal Fluminense – Campus Santo Antônio de Pádua, na pessoa da coordenadora professora Amanda Rabello; onde o que era expectativa se tornou real: fazer o curso de mestrado, curso este que modificou minha trajetória acadêmica e docente abrindo horizontes e possibilidades.

A todos os pesquisadores do cotidiano, estudiosos que vem desenvolvendo seus trabalhos há anos nesta linha de pesquisa e que pude me empenhar em estudar mais no mestrado minha gratidão e reconhecimento pela beleza e riqueza das pesquisas no/do cotidiano; pela persistência neste tipo de pesquisa, que embora já tenha alcançado reconhecimento, ainda é pouco considerado por pesquisadores das chamadas “ciências duras”. Pesquisar na linha do cotidiano possibilita a busca da justiça social, o diálogo entre ciências e senso comum, a descolonização do pensamento, entre tantas outras questões possíveis e necessárias de serem praticadas em prol de um mundo mais justo para todos. De modo especial agradeço a estes pesquisadores na pessoa de Regina Leite Garcia (in memoriam), grande nome, eternizado nas pesquisas no/do cotidiano.

Às professoras da banca Carmen Sanches, Cristiana Callai e Maristela Barenco, por aceitarem contribuir com meu trabalho também neste momento, pois já vêm contribuindo nas leituras que me acompanham.

Ao Grupo de Estudos Pesquisas em Cotidianos, que muito me enriqueceu em nossos estudos e discussões. Meninas, este grupo é brilhante!

À minha orientadora Mitsi Lacerda, que me olhou, acreditou, confiou. Mostrou-me as realidades e durezas de ser pesquisadora, mas também as alegrias e surpresas deste caminhar. Ela diz que as alunas costumam gostar dela só muito tempo depois que foram suas alunas. Quero que saiba que eu já gosto. Aprendi muito com você nestes dois anos. Agradeço por pelos entendimentos, pelas cobranças incessantes, pela persistência, pela competência e especialmente por acreditar em mim. Você é uma orientadora brilhante! Obrigada por tudo mesmo!!!

Aprendi tanto nestes dois anos, e vejo o quanto ainda tenho para aprender, para prosseguir... e isto me deixa realmente feliz porque sei que o caminho é infinito, cheio de possibilidades, devires. Foram dois anos intensos, com alegrias, momentos sofridos e desgastantes, de desconstrução e reconstrução, muito estudo e leituras e escritas e reescritas... e de tudo isto surge uma nova Annete, nem melhor, nem pior, mas muito diferente daquela que entrou neste curso há dois anos atrás.

Volto a você Mitsi, pessoa incrível, que tive o prazer de ter como orientadora, meu muito obrigado, por me ajudar a ver que a vida é realmente uma “grande embolada”.

Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito.
Manoel de Barros

RESUMO

O texto relata a realização de uma pesquisa, cujo objetivo foi investigar a formação continuada das professoras. O trabalho foi realizado no município de Carangola/MG, junto a professoras alfabetizadoras que ingressaram na rede pública em diferentes momentos do período compreendido entre a década de 1980 e a atualidade. Mais especificamente, o objetivo do trabalho foi aproximar da experiência da professora e conhecer a tessitura de sua autoria docente, adentrando as influências postas pelos cursos de formação continuada docente e as imbricações destes em suas práticas cotidianas. Foi discutido, ainda, o que vem sobressaindo no cotidiano escolar, se “práticas instituídas” ou “práticas instituintes”, assim como o direcionamento do olhar das professoras para a patologização da aprendizagem, mediada por alguns cursos de formação continuada. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos estudos com os cotidianos, buscando orientações advindas da cartografia, da etnografia, da história oral e da narrativa autobiográfica. Estas orientações sinalizam a relevância das conexões entre saberes, a postura compreensiva, o acesso à lógica do outro, a importância da escuta, a legitimidade das narrativas das professoras e a inclusão da pesquisadora junto à pesquisa enquanto sujeito participante, através de narrativas autobiográficas. Junto a isso, foi utilizada também a pesquisa documental, através da busca em sítios na *Internet* e órgãos oficiais. As principais influências teóricas e filosóficas presentes neste estudo são advindas de Gilles Deleuze, Michel de Certeau, Leibniz, Jorge Larrosa e Boaventura de Sousa Santos. Estes autores dispõem, entre si, uma tendência a observar rizomaticamente as lógicas dos praticantes, entendendo-os enquanto sujeitos que produzem a própria existência, e que esta existência é atravessada por experiências que têm sido invisibilizadas no decorrer dos tempos.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas Docentes. Formação de Professores. Ensino. Pesquisa em Cotidianos.

ABSTRACT

The text report carrying out of a search whose objective was investigate of continuous teacher formation. The work was carried out in the city of Carangola in Minas Gerais state, along literacy teachers who entered in the public network in different moments of periods between the 1980s and present time. More specifically, the objective of the work was approach the teacher's experience and know the contexture of her teaching authorship and its overlaps in their daily practice. It was also discussed, what come standing out in the school routine, if "established practices" or "instituting practices", as the direction of teachers's look to pathologisation of learning, mediate by some continuing education courses. The research was developed from the studies with the daily lifes, seeking the guidances coming from the cartography, the ethnography, the oral history and the autobiographical narrative. As methodological guidance and mainly espistemological advice, the search was developed from orientations arising from cartography, ethnography, oral history and autobiographical narrative. These orientations signals the relevance of connections between knowledges, the comprehensive posture, the access of the logic of the other, the importance of listening, the legitimacy of teachers' narratives and the inclusion of the researcher together search as subject participant, through autobiographical narratives. Alongside, a document search was also used, through website and official bodies seeking. The main philosophical and theoretical influences present in this study come from Gilles Deleuze, Michel de Certeau, Leibniz, Jorge Larrosa e Boaventura de Sousa Santos. These authors have, with each other, a tendency to observe rhizomatically the practitioners logics, understanding them as subjects who produce the own existence, and that this existence is crossed by experiences that have been made invisible in the course of the time.

Keywords: Literacy. Teaching Practice. Teacher Training. Education. Daily Life Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Reprodução de postagem sobre curso de formação.....	111
Figura 2 –	Reprodução de postagem sobre avaliação de curso de formação.....	112
Figura 3 –	Reprodução de APP.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de Educação Continuada implementados na Rede pública Municipal de Educação/Carangola (MG) (1980/2015).....	82
---	----

SUMÁRIO

1	INDÍCIOS DO CAMINHO.....	11
2	METODOLOGIA DE PESQUISA E EPISTEMOLOGIA.....	39
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARANGOLA/MG.....	62
4	A PRESENÇA DA PATOLOGIZAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS.....	87
5	DAS CONVERSAS COM AS PROFESSORAS.....	117
6	CONCLUINDO, MAS SEM COLOCAR UM PONTO FINAL.....	140
	REFERÊNCIAS	145
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	151
	ANEXO B – Parecer da Plataforma Brasil autorizando a pesquisa.....	152
	ANEXO C – Dados do IBGE sobre Carangola/MG	155

1 INDÍCIOS DO CAMINHO

*[...] que a importância de uma coisa
não se mede com fita métrica
nem com balanças e barômetros etc.
Que a importância de uma coisa há de ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.
Manoel de Barros*

Lá em casa, na minha infância, havia uma mesa grande de fórmica que abria e fechava, e este era o lugar onde minha mãe passava as roupas. Ao fechá-la, ela ficava presa à parede transformando-se, num passe de mágica, em um quadro de giz, e a varanda em uma sala de aula. Neste lugar mágico, que se transforma de área de passar roupa em sala de aula, eu me tornava professora e minhas bonecas e minha irmã, alunas. Tinha giz branco sempre. Mas um dia ganhei de minha madrinha uma caixa de giz colorido que ela trouxe de presente de uma viagem a São Paulo, coisa rara de se ver por aqui naquela época e que tornou a brincadeira ainda mais encantadora. Nunca me esqueci do giz colorido. Como era maravilhosa essa brincadeira. Hoje, a mesa de passar roupas, que era quadro de professora, ainda está lá.

A menina que dava aula para as bonecas e para sua irmã cresceu e tornou-se professora. Acredito que isto não foi uma surpresa para seus familiares. E nem para ela. O que sempre foi motivo das falas dos familiares era o fato de como ela gostava do que fazia. Seus pais um dia comentaram: “Ela prepara suas aulas com o mesmo empenho e satisfação de quando dava aulas para as bonecas.” Às vezes me pego lembrando esta fala de meus pais quando estou preparando minhas aulas. Gosto muito do que faço e busco fazer com prazer e responsabilidade.

Mas, como as coisas vão mudando, o mundo mudou e é claro que a escola também. E para acompanhar tantas mudanças, no decorrer dessas duas décadas como professora, estou sempre estudando e buscando novos conhecimentos relacionados à prática docente. Mas ultimamente, talvez as coisas estejam mudando rápido demais, não sei, e venho me espantando com certas situações que estão se fazendo presentes com frequência na escola e que me causam, no mínimo, estranhamento. Uma destas questões é em relação aos cursos de formação continuada de professoras e o quanto esta formação afeta, interfere no ensino. Tal estranhamento provocou em mim a

necessidade/vontade de pesquisar mais, o que me levou a me inscrever para a seleção do curso de mestrado.

Como professora alfabetizadora há mais de vinte anos, trago como propósito para minha pesquisa questões que me pareciam claras. Quando escrevi meu projeto, queria descobrir “quem foi que roubou a autoria das professoras em seu fazer docente”. Quem foi esse ser perigoso, assombroso, horrível, cheio de más intenções, que adentrou a escola sem que nos déssemos conta e nos jogou para escanteio, roubando nosso tempo e espalhando o desencantamento pela escola.

Acompanhada de toda a herança que me forma, que me perpassa e que me constitui enquanto sujeito, percebia pelo filtro dos meus padrões que a escola havia mudado tanto, e que apesar de ser o mesmo lugar, parecia ser por vezes outro, um “ilustre desconhecido”, talvez.

Quando comecei a trabalhar como professora, na década de 1990, acontecia no Brasil a consolidação do pensamento neoliberal² na educação, e isso começava a se estender também até o chão da nossa escola, aqui, no interior das Minas Gerais. Desta forma, a escola passou a atuar a partir de uma lógica empresarial, com indicadores estatísticos que visam os resultados positivos (ou não) do trabalho realizado, não entendendo mais seus alunos como sujeitos do processo de *ensinoaprendizagem*³, mas como produto, resultado desse trabalho.

Esta lógica também afetou a formação docente. Se buscarmos na trajetória histórica da formação, encontraremos que esta foi atravessada por muitas mudanças. Tais mudanças aconteciam tanto internacionalmente como nacionalmente, e aqui no interior não era diferente. Historicamente, passamos por um período que enfatiza o papel econômico da escola, no sentido de desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes para atender ao mundo do trabalho, conforme afirma Frigotto (1997), marcando

² O neoliberalismo é uma concepção política, surgiu na década de 1970, que engloba política e economia capitalistas, defendendo a mínima participação do estado na economia, pois o livre mercado garante o crescimento da economia e o desenvolvimento social do país. O neoliberalismo visa acrescentar ao capital aquilo que o alimenta, que é o próprio capital, pretendendo a redução dos sujeitos a uma organização, controle. Os sujeitos são no neoliberalismo peças utilitárias do processo. Isto atravessa todos os segmentos da sociedade e também a educação. A escola passa a preocupar-se mais em integrar-se ao mercado globalizado que atenda a produtividade, perdendo bastante de suas características política e social onde os alunos passam a ser consumidores do ensino e do professor espera-se a que capacite seus alunos para o mercado de trabalho, visto que este foi treinado para isto. Disponível em <http://www.suapesquisa.com/geografia/neoliberalismo.htm> e <https://www.significadosbr.com.br/neoliberalismo>.

³ A grafia *ensinoaprendizagem*, própria dos estudos em Cotidianos, usada sem hífen ou separação, representa a recusa à dicotomia entre os termos.

a educação do final do século XIX e início do século XX. Entretanto, a escola, gratuita e pública, surge inicialmente como uma esperança.

Nosso país, subdesenvolvido e integrado de modo subordinado à dinâmica globalizada do capital mundial, ainda possui um sistema público e gratuito, ao qual recorrem todos aqueles que mantêm o desejo de, através da escolarização, alcançar algum *status* que os capacite a disputar, no mundo do trabalho, um lugar que lhes permita suprir suas necessidades, reproduzir-se e, talvez, ser feliz. É nesse sistema que um universo de crianças, anualmente, recebe o título de incompetente que as faz voltarem, no período seguinte, a realizar novamente a série, até que prematuramente em termos de anos de escolarização, mas não de idade, deixem a escola, quando a família já não pode mais prescindir da sua força de trabalho para sua manutenção (DICKEL, 2011, p. 41).

As famílias das classes populares, inicialmente, depositam na escola a esperança de possibilidades futuras, porém, a escola traz um sistema dual de ensino, pois tanto forma quem vai trabalhar, quanto quem vai dominar, ou seja, é reprodutora do sistema dentro do qual está inserida. Isto gera e reforça uma enorme desigualdade social, onde se tem como resultado o fracasso escolar, especialmente para as crianças das classes populares.

Neste momento, diante de tal situação, torna-se mais evidente a política fracassada de educação, especialmente para as classes populares, o que gera uma decepção da família em relação à escola. Mas que ainda assim, apesar da escola não garantir sua ascensão social, ou frequentar uma universidade, as famílias, paradoxalmente, insistem em lutar por vagas nas escolas para seus filhos. A crueldade e descaso das políticas educacionais que se mantem desvinculadas do compromisso entre educação, pobreza e fracasso escolar, considerando a família ou a própria criança culpada pelo fracasso escolar. É o que conhecemos como “culpabilização da vítima”, que mencionarei neste texto em outro momento. Fato este tão perverso, mas tão funcional para o sustento e manutenção do neoliberalismo.

Em contrapartida, a formação de professoras que tem se realizado até este momento, apresenta-se muito voltada para os métodos, uma educação técnica, separada por quem planeja e quem executa. A pesquisa, em grande parte, cabe às universidades, e às professoras, a aplicação de currículos preparados para serem colocados em prática na escola. Portanto, ainda não é consensual e legítimo, na escola básica, o trabalho da

professora enquanto pesquisadora. O saber das professoras⁴, às vezes, é considerado menor, por não ser considerado científico, baseado em pesquisas consideradas válidas pelas universidades.

Nas décadas de 1980/1990, surgem autores que trazem um novo olhar e uma nova perspectiva, onde começa a discussão sobre o professor pesquisador ou professor reflexivo.

De forma a abordar meu tema de pesquisa – a formação continuada – trago para enriquecer e fundamentar esta discussão, alguns autores: Donald Schön; Kenneth Zeichner; Maria Teresa Esteban; Carmen Sanches Sampaio; Guilherme do Val Toledo Prado; Vera Candau; Júlio Emílio Diniz Pereira. Busco nestes autores, a crítica à racionalidade técnica e a discussão que envolve a formação que tem como eixo, a pesquisa e as narrativas, além da busca pela justiça social.

Estes autores, assim como tantos outros, buscam através de seus trabalhos, maneiras de superar a exclusão, presente em nossa sociedade, trazem possibilidades de olharmos para a escola, e, mais especificamente, de olharmos para o trabalho das professoras, que mesmo conscientes das limitações, trazem em suas práticas uma riqueza de conhecimento e de experiências que já não podem mais ser vistas como meros executores de ideias produzidas por outros.

A formação de professores como profissionais reflexivos⁵, segundo Donald A. Schön⁶ (1992), requer uma tomada de consciência das inadequações da educação na América. Ele propõe, a partir da perspectiva artística, como modelo do professor reflexivo, na aprendizagem do “aprender fazendo”, baseando-se na teoria de John Dewey, ao que acrescenta o papel do tutor, que como alguém mais experiente que o aluno é capaz de indicar caminhos, detectar erros e orientar. Sua proposta é a formação do professor reflexivo a partir do aprender fazendo, e da tutoria, em contraposição à formação baseada na racionalidade técnica.

Segundo Schön, as dificuldades de usar os conhecimentos científicos na solução dos problemas da prática, requerem uma reformulação de sua base epistemológica. Para

⁴ Utilizarei em praticamente todo o texto, o gênero feminino, porque as professoras da pesquisa são todas mulheres, além disto, em sua maioria o quadro docente é formado por mulheres, não fazendo sentido, portanto usar o gênero masculino.

⁵ Mantenho o gênero masculino de acordo com o autor estudado, quando trago para o texto a fala do autor.

⁶ Donald Schön foi um pedagogo estadunidense que teve como legado a formação do profissional reflexivo, pois inicialmente seu trabalho foi proposto para as áreas de Arquitetura, Desenho e Engenharia. Foi professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, de 1968 até sua morte.

isto, ele nos propõe uma epistemologia baseada na “reflexão na ação”, pois somente refletindo na ação poderemos encontrar soluções para os problemas que se apresentem no cotidiano e defende que esta solução nunca estará na aplicação de uma solução produzida fora da situação ocorrida. Visto que cada situação é única, não podemos aplicar soluções prontas, previamente elaboradas na universidade para resolvê-las. Daí a necessidade da reflexão na ação.

Schön (1992) também questiona sobre culpar a vítima quando se refere ao processo de instituir nas escolas um sistema regulador que tende a se impor sobre o que deve ser ensinado, por quem, quando e como, além de trazer as formas de avaliar o que foi aprendido e também a competência⁷ de quem ensina. As reformas educacionais propostas, segundo este autor, não passam de um modelo já conhecido, que parte de um governo central para as instituições locais, e que é reforçado por um sistema de prêmios e punições. Isto acaba induzindo as escolas a criarem suas manobras para responderem às cobranças do sistema, driblar as vigilâncias e controles das autoridades e conservar sua preciosa liberdade de decisão. Para ele, esta crise de confiança no conhecimento profissional oferece uma oportunidade única de se repensar estas questões conflituosas entre o saber escolar e a reflexão na ação.

O conhecimento escolar por ser categorizado, por conter respostas certas, por ser progressivo, porque supõe que a professora é quem detém o conhecimento para transmitir ao aluno, é também privilegiado. São criadas categorias para explicar a não aprendizagem, o que, na verdade, não passa de uma maneira de nos livrar de situações que poderiam nos incomodar.

O conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De fato, quando o governo procura reformar a educação, tenta *educar* as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças (SCHÖN, 1992, p. 4).

Schön nos leva a refletir sobre o papel da professora no processo de ensino-aprendizagem. Ele nos fala sobre ouvir o aluno. Ou seja, a professora deixa de ser a detentora da fala, e passa a ouvir aquele que antes não era ouvido. A professora

⁷ A palavra competência aparecerá algumas vezes neste texto, mas quero deixar claro que a Pedagogia das Competências, veio a esvaziá-la de sentido, restando-lhe hoje um significado empobrecido, que remete a uma concepção pragmática, ligada a referências e modelos a serem seguidos. No cotidiano escolar, campo a que mais me reporto nesta pesquisa, as diretrizes e os referenciais curriculares, produzidos pelo Ministério da Educação para a escola, tomam as competências como base para avaliar alunos, professores e instituição.

deve ser uma espécie de “detetive”, atenta a todas as situações, falas, expressões que o aluno revela. Ela deve ir ao encontro do aluno, conhecê-lo, entender como ele aprende. Surpreender-se neste processo. Precisa, também, se desprender do método. Este autor fala que a professora pode ter um método para cada aluno, pois cada aluno é único. Assim como o aluno que está aprendendo, a professora se sentirá confusa muitas vezes, e segundo este autor, estas questões fazem parte da reflexão na ação. Infelizmente, a escola é burocraticamente regida pelo saber escolar e isto gera um desconforto e até mesmo uma frustração ao professor reflexivo dentro da escola. Por isso, ele afirma que o desenvolvimento da prática reflexiva eficaz deve integrar o contexto escolar, sendo o professor um navegador atento à burocracia e que os responsáveis escolares devem criar espaços onde a reflexão-na-ação seja possível. Os espaços de formação continuada de professores são bons momentos para isto.

Por sua luta em direção à justiça social, Kenneth Zeichner⁸, vai se destacar mais na formação de professores, pois “discute questões de poder, privilégio, voz e *status* na pesquisa educacional” (2011, p. 207). Para ele, faz-se urgente eliminar a separação que existe entre o mundo dos professores pesquisadores e dos professores acadêmicos.

A questão para Zeichner, (2011, p. 209), é que ambos, tanto professoras, quanto acadêmicos, percebem as questões de um e de outro como irrelevantes, mesmo que ainda hoje exista uma divisão onde a pesquisa parece ser uma atividade realizada por professoras fora da sala de aula ou ainda nota-se uma hierarquia acadêmica, onde os acadêmicos têm mais *status* e prestígio para dizer dos seus trabalhos. Com isto, e apesar de ainda termos situações onde as próprias professoras chegam a negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através das investigações escolares, já existem práticas docentes que ultrapassam a linha que os divide.

Ainda assim, esta não é uma questão simples de ser resolvida, visto que nas universidades, assim como nas escolas, a ideia de que pesquisador é aquele que faz pesquisa na universidade ainda persiste. Houve, portanto, mudanças, mas não paradigmáticas. Ainda estamos longe disso, embora entendamos que só se transforma qualquer realidade à medida em que os primeiros passos e ações se derem no sentido da mudança.

⁸ Kenneth Zeichner é professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin, Madison, E.U.A., onde desenvolve trabalhos de pesquisa e ensino na área de formação docente, desenvolvimento profissional de professores e pesquisa-ação.

As pesquisas das professoras das escolas são rejeitadas por serem consideradas “triviais, atóricas e irrelevantes para seus trabalhos”, segundo este mesmo autor. Por outro lado, a professora da escola raramente se vê como pesquisadora, no sentido de produzir teorias educacionais, justamente por considerar que quem faz pesquisa é quem está na universidade. Pela sua própria formação, a professora acredita e reforça esta hierarquia acadêmica.

Outras questões, segundo este autor, também afastam e tiram o entusiasmo da professora pela pesquisa acadêmica: além de terem suas falas silenciadas por serem seus saberes considerados coloquiais, por se constituir em sua maioria de mulheres, mas também, a falta de sensibilidade manifestada pelos acadêmicos que parecem desconhecer a realidade complexa das salas de aula e considerarem as professoras de escola, reprodutoras de desigualdades sociais, incompetentes e superficiais. As professoras sentem-se também exploradas pelos pesquisadores acadêmicos que vivem a revelar desrespeitosamente as falhas de escolas e professoras. Zeichner questiona também a questão da falta de esforço da universidade, percebida por ele, em tentar mudar os problemas encontrados.

Difícilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação, e até mesmo a partilhar os resultados da pesquisa. Há 20 anos eu era professor de uma escola primária próxima a uma universidade e frequentemente permitia que seus estudantes entrassem em minhas aulas para realizar seus estudos. Nunca tive conhecimento dos resultados obtidos (ZEICHNER, 2011, p. 212).

Entendemos com o autor, que desta forma, escolas e professoras sentem-se exploradas em um processo onde a pesquisa só favorece ao pesquisador. Entretanto, atualmente, percebe-se por parte de muitos pesquisadores universitários uma preocupação ética em buscar este diálogo.

Este movimento de pesquisa de professores vem se tornando forte e crescente. Assim Zeichner, ao constatar a necessidade deste diálogo entre as professoras da universidade e as professoras da escola, procurava nos anos de 1994, que o conhecimento e experiência destas, tivessem uma parte central em seus cursos e em seus trabalhos em educação de professores. Buscava também publicar textos destas professoras, falando sobre seus trabalhos, numa tentativa de um relacionamento dialógico entre universidade e escola.

Ao ler o artigo onde o autor fala disto, relembro que na rede pública de educação em que trabalho, vinha acontecendo este mesmo processo na formação de professores. O coordenador de nossa formação cursava mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e trazia para nossa prática cotidiana tal movimento que buscava considerar a fala, a experiência e o contexto sócio-histórico-cultural das professoras e onde se passavam tais práticas docentes, cuja dinâmica relatarei mais detalhadamente em outra sessão. Acredito que isto já começava a se espalhar na formação de professores tanto lá, quanto cá, concordando com Boaventura Santos (2010), quando afirma que “Todo conhecimento é local e total” em sua terceira tese que funda o Paradigma Emergente: o que acontece aqui pertence e dialoga com toda a lógica que atravessa o global.

Os encontros realizados para as formações de professoras podem iniciar-se pelas inquietações, pelas perguntas, por uma ideia que não quer sair da cabeça, tornando-se quase uma ideia fixa, que nos levam a busca, questionamentos, leituras, a procura de respostas.

O questionamento inicial, aquele certo porquê, porém, não se improvisa, nem se adquire a metro no empório de ideias da esquina. Ele é fruto de um processo histórico vivido pelo leitor crítico da realidade em que está inserido. Aquela professora que se aplica em reler a sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum. E nesse fazer vai se esboçando uma professora-pesquisadora que acorre aos espaços onde se discute o processo ensino aprendizagem, retornando à universidade em busca de interlocutores que ajudam a ver mais ampla e profundamente suas questões (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 16).

A confusão que desconforta e leva à busca, assim como a pergunta inicial, fruto do olhar observador da professora que se aplica em reler sua prática como afirmam Esteban e Zaccur, pode proporcionar um ponto de partida para um ciclo de estudos envolvente e contínuo, na formação continuada de professores, onde ouvir outras professoras nos revela situações que antes não havíamos prestado atenção.

Estes encontros podem permitir uma reflexão sobre questões da prática docente, do ensinar, do aprender, do “fazer pensado” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), e também autoral, singular, no qual elas não se sentem apenas executoras de programas prontos, “desobrigado a pensar” (idem, ibidem) porque outros já pensaram por ela. Outros que sequer conhecem a realidade na qual a professora trabalha, e nem quem são seus alunos e muitas vezes quando colocados em prática se mostram ineficazes.

Entendemos que a teoria não responde questões, pois ela é práxis, ela é indissociável da prática, portanto toda a fala e posicionamentos das professoras revelam uma teoria que as alimenta.

Esta forma de fazer pesquisa, que busca uma dialogia entre escola e universidade, pode vir a prevalecer nos cursos de formação de professores, levando a universidade a contribuir mais efetivamente para a prática docente e a justiça social, na medida em que não excluirá a professora como pesquisadora e autora da prática cotidiana na escola, considerando o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida.

Outra questão colocada por Teresa Esteban⁹ e que trago para refletir, é sobre a questão da dinâmica ensinoaprendizagem e a avaliação dos alunos para aprova-los ou não. Segundo ela,

A fragmentação dos processos e conhecimentos, bem como a realização de análises lineares da dinâmica pedagógica, organiza a escola como um contexto previsível: todos aprendam o mesmo, ao mesmo tempo (ESTEBAN, 2008, p. 68-69).

Tal afirmativa nos permite pensar na injustiça social que perpassa a escolarização visto que, as crianças não aprendem ao mesmo tempo e nem da mesma forma, além de suas condições materiais de vida serem diferenciadas por uma sociedade produtora de desigualdades.

Porém, num sistema em que já vem prescrito o que e quando ensinar em cada série, e existem as avaliações externas para medirem a aprendizagem dos alunos assim como a competência da professora em ensinar, e com um plano já detalhadamente esmiuçado para ser apenas ensinado, fica claro que, o sistema já vez a parte ele, então, a culpa pelos resultados negativos só pode ser do aluno ou da professora.

Surgem daí, como uma forma de proteger a escola dos baixos índices em suas avaliações, os problemas de aprendizagem, mudando o foco: os problemas na forma de ensinar, no como esta ou aquela criança aprende, o contexto social e histórico a que ela pertence são ignorados como fundamentais para seu aprendizado e somente na criança, ou às vezes na família, recai a responsabilidade pelo fracasso escolar. A avaliação

⁹ Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação da UFF, nos cursos de Mestrado e Doutorado.

escolar acaba por tornar-se um instrumento de exclusão social, conforme constatamos no trecho abaixo:

O discurso construído sobre o fracasso da educação escolar na cidade afirma o fracasso da escola, gerando a necessidade de um controle sobre o que fazem e o que estudam os alunos (...). Esse discurso, ao nosso ver, reduz a escola. Reduz seu papel social, de (1) integração de diversos saberes e culturas em diálogo, de (2) campo de disputa entre intencionalidades educativas, de (3) espaço de formação intelectual (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 83).

Em contrapartida, constata-se um fato, quando Esteban coloca duas situações que se desvelam nas escolas públicas brasileiras. Com o aumento de vagas, aumentou o ingresso no magistério de profissionais oriundos das classes populares e cresceu o número de escolas na periferia urbana (ESTEBAN, 2012), situação esta que possibilita a efetivação da justiça social.

A presença do popular na escola, pelos novos sujeitos que dela participam e pelos novos contextos dos quais se torna parte, redesenha suas feições e exige que a escola re-conheça, re-defina e re-signifique suas práticas e seus sentidos (ESTEBAN, 2012, p. 3).

Todo esse processo traz para a escola novas questões que vão requerer mudanças nas práticas cotidianas. Mudanças precisam ser feitas e a chegada destas pessoas às universidades e às escolas poderá trazer com elas essa possibilidade de mudança no sentido de promover acesso ao conhecimento, permanência na escola e sucesso escolar, embora saibamos que não se trata de um processo fácil nem rápido.

Trago para a conversa, Carmen Sanches Sampaio¹⁰, quando afirma que:

Procurar ver/compreender e ouvir o outro no que o outro diz, exige da ação pesquisadora aprender, cotidianamente, no processo contínuo de interações e interlocução com o outro – um outro legítimo e sujeito de conhecimento –, que o seu ponto de vista é tão válido quanto o meu, mesmo parecendo-me menos desejável. Minha experiência sinalizava-me que um dos caminhos possíveis para que a multiplicidade de pontos de vista pudesse ser discutida, confrontada, negociada e transformada (ou não) seria o investimento no trabalho coletivo assumindo a relação dialógica como constitutiva do processo de conhecer (SAMPAIO, 2008, p. 49).

¹⁰ Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)/Escola de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa: Práticas Educativas, Escola e Cotidiano (NEPPEC)/UNIRIO.

Porque considerar o outro como ser de conhecimento que constrói e é ao mesmo tempo construído, permite aprender a olhar, permite compreender diferentes leituras, diferentes lógicas. Permite ainda, entender que a leitura do pesquisador acerca do que se passa no cotidiano não é a única e nem a melhor, ou a correta, mas que existem outras para que conhecer, refletir e considerar como a das professoras, a dos alunos, a dos pais, abrindo portas para o diálogo.

Perceber a legitimidade do pensamento do outro, nos possibilita ultrapassar a dicotomia do “isto ou aquilo” que sempre se fez presente em nossa sociedade, e, conseqüentemente, nas escolas.

Penso que aprender a lidar com a intuição, correndo riscos e investindo na imprevisibilidade dos acontecimentos, é necessário a uma ação investigativa com o cotidiano provocando o professor a se afastar das premissas dualistas que até bem pouco tempo, tínhamos como certas: bom/ruim, certo/errado, cognitivo/afetivo, sujeito/objeto, objetivo/subjetivo, observador/observado, natural/artificial, natureza/cultura, vivo/inanimado, espírito/matéria. Premissas originadas nos processos de padronização sociais e tecnológicos, permitindo, ao contrário do inacabamento e movimento, próprios do acontecimento, a geração dos fenômenos normativos, “previsíveis” e “repetitivos” (SAMPAIO, 2008, p. 50).

Como sabemos, porque vivenciamos, o cotidiano escolar é lugar de imprevisibilidades e de singularidades. É atravessado por incômodos e sutilezas que rompem com a ordem e a harmonia que parecem ser impostas pelas ações instituídas (CHAUÍ, 1990). Ao se abrir à escuta, e ao entender que há maneiras diferentes de pensar e fazer, os sujeitos aprendem e ensinam ao interagirem. O processo de aprendizagem é, portanto, dinâmico, na medida em que percebemos o outro como sujeito produtor de conhecimento, onde encontramos diferentes modos de ver, perceber e agir. E aí não cabem mais as “premissas dualistas”, porque agora passamos a entender que o “isto ou aquilo” pode ser substituído pelo “isto e aquilo”.

Quando o processo se torna dialógico, as subjetividades passam a ser consideradas e percebe-se uma relação de alteridade. Entretanto, sabemos que ainda circulam no cotidiano escolar práticas hierarquizadas e que ainda prevalecerão por um tempo. Exatamente por consideramos as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar como conscientes de suas ações, e sabermos que junto a toda prática há uma teoria que com ela dialoga, é que entendemos que os encontros de estudo, de formação de professores, são propícios para se refletir, discutir e rever as práticas pedagógicas, redimensionando olhares.

Guilherme do Val Toledo Prado¹¹ nos ajuda a ir mais além em nossa reflexão sobre a formação da professora-pesquisadora. Juntamente com Renata Barrichelo Cunha, lança-se ao desafio de “pesquisar sobre pesquisa” (PRADO; CUNHA, 2008, p. 16).

Como já afirmamos, fazemos dessa escrita um exercício de pesquisa. Um exercício que partiu da necessidade (problema) de compreendermos os conceitos e abordagens que orientam nossos próprios trabalhos e de outros companheiros, bem como de contrastarmos, fundamentarmos e construirmos uma argumentação que pudesse sustentar nossa hipótese de que o/a professor/a - pesquisador/a não é somente aquele que produz conhecimento sobre o seu trabalho, orientado por programas de pós-graduação, mas o/a professor/a da escola básica que interroga a sua prática, investiga, documenta o seu trabalho, analisa, faz leituras, dialoga e constrói uma forma de compreensão e interpretação da realidade. Nossa pergunta é: o professor que não está na universidade e que está na escola pode desenvolver pesquisa - produção de conhecimento – considerada legítima? (PRADO; CUNHA, 2007 p.19)

Entendemos que desses encontros entre as professoras nos momentos em que discutem a prática pedagógica, levando em consideração os aspectos apontados pelos autores nesta citação, origina-se um novo conhecimento que é pessoal, mas que acontece no coletivo, no encontro, na busca com outros sujeitos e a partir daí, “redes vão se articulando e de encontros e desencontros de muitos sujeitos-pesquisadores, a ciência vai se ampliando, o conhecimento incorporando novas perspectivas, diminuindo fronteiras, quem sabe até diluindo preconceitos” (PRADO; CUNHA, 2007, p. 25).

No entanto, estes autores nos levam a refletir sobre os conceitos de pesquisar e refletir, mostrando que a reflexão não é necessariamente pesquisa, sendo que a investigação exige um processo reflexivo especial.

Acreditamos que há professores/as que produzem conhecimento pedagógico na sala de aula e com seus pares na escola e não são professores/as – pesquisadores/as, a despeito de poderem produzir mais do que professores que escolhem intencionalmente se pesquisadores/as. A diferença entre um/a professor/a que produz conhecimentos e mantém uma postura interessada e um/a professor/a- pesquisador/a é que o primeiro muitas vezes não sabe ou não quer manejar os instrumentos e sistematizar sua produção de forma que seu conhecimento possa ser reconhecido como pesquisa (PRADO; CUNHA, 2007, p. 41).

Entendemos, com os autores, que as professoras refletem sobre sua prática por esta ser uma característica inerente do ser humano, mas para ser pesquisador é preciso

¹¹ Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

“ter a intenção de com a pesquisa contribuir para a emancipação dos homens e a construção da cidadania” (idem, 2008, p. 41). A pesquisa é emancipadora na medida em que a professora assume sua autoria, abrindo à práticas singulares e alargando horizontes. A pesquisa realizada pelas professoras na escola, ainda segundo estes autores, dialoga com o contexto em que se insere, ou seja, com os alunos, demais professoras, família e comunidade escolar e por isso é repleta de sentido e significado. Pode até não dialogar com a pesquisa acadêmica, entretanto é este ponto que vem sendo também questionado como compromisso de pesquisador: romper com essa dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa das professoras das escolas. Entendemos que as duas devem dialogar no sentido de proporcionar avanços nas práticas docentes visando a justiça social e a qualidade do ensino.

Em um de seus artigos, Vera Candau¹², faz a seguinte afirmação: “No mundo atual, a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas que ainda não somos capazes de compreender adequadamente é cada vez mais aguda” (2008, p. 45). Quando li isto, senti uma certa “tranquilidade”, porque muitas e muitas vezes, já me peguei em meu dia a dia de professora alfabetizadora, perdida em questões que perpassam o cotidiano escolar e também a própria vida, sem entender o porquê de algumas situações. Ao ler esta colocação da autora, pude refletir sobre tantas mudanças e a rapidez com que elas vêm acontecendo, que realmente nos confundem e nos impedem, ou no mínimo dificultam nosso entendimento de determinadas situações. Esta frase me levou a ler todo o artigo, o que não era a intenção naquele momento e posteriormente ler mais sobre a autora.

Trago, de Candau para este trabalho, a problemática da igualdade e dos direitos humanos, o cotidiano escolar e a formação de professores, assim como a preocupação com uma educação multicultural. As “questões relativas à justiça e a superação das desigualdades e de democratização de oportunidades” (2008), são questões muito presentes no trabalho dela e que, em nosso entender, precisam ser trabalhadas nas escolas de forma a contribuir na construção da justiça social, o que, no entanto, tem sido bastante difícil frente às políticas públicas atuais para a educação. Numa sociedade marcada pelo neoliberalismo, onde se tenta impor uma cultura e um modelo econômico

¹² Professora emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Assessora experiências e projetos sócio-educativos no país e no âmbito internacional, particularmente em países latino-americanos. É coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), através do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s).

excludente como referência, o reconhecimento dos diversos grupos sociais e a pluralidade cultural tornam-se um caminho estreito de se percorrer. A escola pode e deve ser um dos espaços e não o único, onde o reconhecimento da diversidade cultural precisa ser veiculado ainda mais por se tratar de uma instituição pública e laica. O estudo das diferentes culturas na escola pode proporcionar discussões ricas, visto que a completude não existe, visto que somos seres incompletos e inacabados, mas todas elas se preocupam com a dignidade humana (SANTOS, 2006). Isto proporcionaria um movimento de que precisamos uns dos outros para enriquecer nossos conhecimentos, para sermos melhores, visto que não crescemos só nas individualidades, mas na coletividade. Poderia ser uma proposta que vem ao encontro das necessidades de um mundo tão perdido e solitário, e que ao mesmo tempo parece tão seguro de si e tão autossuficiente, mas apenas na aparência. Sua essência é frágil.

Sobre o multiculturalismo, Candau afirma que ele é uma característica das sociedades atuais, embora se diferencie nos diversos países, pois suas configurações dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural.

A perspectiva prescritiva entende que o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Uma sociedade multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros (CANDAU, 2008, p. 50).

Entendemos, portanto, que os contextos precisam ser considerados, pois vozes são silenciadas, oportunidades são negadas, culturas são impostas. Para que uma educação multicultural seja promovida, muitos desafios terão que ser enfrentados e Candau busca um diálogo com Boaventura Santos (2006), quando este afirma que é necessária uma ressignificação dos direitos humanos na contemporaneidade.

Ela agrupa três núcleos de preocupações que considera fundamentais. O primeiro - a necessidade de desconstrução. Isto implica em “promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar” (CANDAU, 2008, p. 53). O segundo é a articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas. Aqui pressupõe o reconhecimento das diferentes culturas, saberes e práticas, permitindo e garantindo que todos os sujeitos se

reconheçam nessas práticas, “assegurando que a igualdade se explicita nas diferenças”, rompendo com o caráter monocultural da cultura escolar. O terceiro núcleo vincula-se ao *resgate* dos processos de construção das identidades culturais, tanto pessoal quanto coletivamente. O resgate das histórias de vida, das narrativas, histórias dos diferentes grupos sociais. E o último núcleo é *promover* experiências de interação com os “outros”, de modo a atribuir sentido às experiências.

Diante de todas essas necessidades, vemo-nos diante de um grande desafio, mas que exatamente por isto torna-se necessário de ser enfrentado e praticado no contexto escolar e na vida, de modo a começar a minimizar as injustiças sociais existentes e a formar novos sujeitos mais desprovidos delas, mais abertos às diferenças, herdeiros de uma sociedade e uma escola que pelo menos lutam pela justiça social.

As experiências de vida, assim como as referências teóricas, são bastante relevantes no sentido de proporcionarem mudanças na prática pedagógica. Entretanto, a formação de professores ainda se mantém mais voltada às questões teóricas dissociadas das questões relacionadas às experiências dos sujeitos, porém, devem ser consideradas por sua relevância na formação destes não só enquanto profissionais, mas enquanto seres humanos.

Júlio Emílio Diniz Pereira¹³, contribui nesta pesquisa na importância das diferentes experiências educacionais, o que ele denomina de “referências experienciais”. Ele afirma que “as experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto ainda maior por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação” (DINIZ PEREIRA, 2010, p. 92). Muitas vezes, no momento, inicial de sua carreira docente, o profissional pode passar por um momento de indefinição e conflito em relação às práticas do ensino. Como ensinar, o que ensinar, como esta criança aprende, podem ser algumas das questões das professoras e que os cursos de formação de professores podem contribuir positivamente, ou não.

¹³ Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFMG é o Coordenador da Linha de Pesquisa "DOCÊNCIA: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas" (2016-atual) Desenvolve e orienta pesquisas sobre os seguintes temas: políticas públicas, legislação e reformas curriculares na formação de professores; profissão, trabalho e identidade docente; aprendizagem da docência e construção de saberes docentes; a epistemologia da experiência na formação docente; pesquisas narrativas na formação de professores; pesquisa sobre e na formação docente; formação de educadores, diversidade cultural e movimentos de luta por justiça social.

Nesta pesquisa que realizei, a experiência das professoras tem um papel de grande relevância e penso que as falas das professoras poderiam ser postas em diálogo nas universidades, no sentido de minimizar, pelo menos em parte, a distância entre teoria e prática no cotidiano escolar. Acredito que este movimento ajudaria a ouvir o que dizem as professoras das escolas, falas que demonstram claramente, suas insatisfações, conforme sigo relatando.

Comecei a perceber que as insatisfações começaram a se manifestar dentro da escola. As professoras reclamando da falta de tempo, da sobrecarga, de cobranças excessivas, de suas frustrações, para mim cada vez mais constantes. Passei a prestar mais atenção ao cotidiano escolar, buscando descobrir o que causava este descontentamento que também era meu. Mas, ao mesmo tempo em que via o que acreditava ser muito (ou que via só isto, achando que estava vendo claramente), não entendia porque continuávamos todas ali, persistentes em sermos professoras alfabetizadoras. Ninguém desistiu. Por quê? Isto me intrigava.

Prestando atenção, estranhando e refletindo, acreditei então, ter descoberto realmente o problema do desencantamento. Havia um projeto que intencionava subtrair de nós, professoras, a autoria. Não podíamos mais criar, inventar, realizar, o que para nós era fundamental, que era o mais importante, se considerássemos o contexto em que nossas crianças estavam inseridas. Naquele momento tínhamos que reproduzir o que estava posto. Neste período, o sentimento era de que nossa autoria havia sido ofuscada, e que as novas orientações tendiam a nos formatar. Era aí que estava, encontrado por mim, através de minhas lentes, o problema. Mas ainda restava saber como, quando e porque isto aconteceu. Então continuei a pesquisar.

Comecei a ler, a estudar, a revisitar esta escola da/na qual pertenço, observando o cotidiano escolar. Observando e percebendo a história como parte da vida cotidiana. Parte da vida e que se deposita na vida. As mais diversas questões se manifestam na vida cotidiana, as crises financeiras, as guerras, as tentativas de se romper paradigmas, enfim, qualquer coisa que possamos pensar. Em minhas memórias, revejo e repenso minhas experiências e também escuto as professoras, com as quais encontro pela cidade, pois na cidade pequena, como é Carangola, o lugar de onde eu falo, o lugar onde me constituí, as pessoas se encontram muito, sem que o encontro tenha sido marcado. E nestes encontros nós conversamos. Nas conversas, a escola se espalha para muito além de seus muros (LACERDA, 2014).

Os lugares da cidade se transformam em espaços. Para Certeau, (2014) o espaço é o lugar praticado, então, pela cidade os lugares vão se tornando espaços na medida em que acontecem os encontros e os relatos. Professoras conversam sobre muitas coisas, mas não abrem mão de falar de escola. Conversas de escola aparecem em grande parte dos encontros onde se reúnem professoras, e é a partir deste revisitar e destas novas conversas, que novas “dobras” começaram a se revelar. Comecei a ver desdobramentos que antes me eram imperceptíveis. As narrativas das professoras relatando o que estão fazendo, o que está acontecendo na escola, apesar de trazerem uma fala carregada de descontentamento, trazem também relatos de práticas instituintes (CHAUÍ, 1990), e apesar de minimizadas pelo pouco tempo que lhes resta em meio ao instituído, tais práticas, singulares, autorais, vêm acontecendo, ainda insistem e persistem no cotidiano escolar.

Começo a questionar minhas certezas, que agora se revelam solúveis, e entendo quando Certeau (2014) diz que o sujeito é constituído no espaço que pratica. Sujeito permanentemente perpassado pelo que se desmancha constantemente, assim como eu neste momento, olhando de outro lugar, que pensava estar segura de minhas certezas. Vejo-as se desconstruírem para agora trançar bricolagens com o que tenho de novo, que me é oferecido nos relatos. Minha formação cartesiana, positivista, fragmentada, não me permitia ver uma coisa e outra. Eu só via uma coisa ou outra. A mim era impossível antes, ver as duas coisas: práticas instituídas e práticas instituintes, (CHAUÍ, 1990) acontecendo juntas, no cotidiano escolar. Não, para mim só era clara a chegada do instituído, da imposição, e que esta tivesse tirado de cena de uma vez por todas a autoria. Era “isto ou aquilo”. E jamais isto e aquilo. A partir do momento em que busquei me aproximar das narrativas das professoras e tentei escutar o que elas diziam, apesar de saber que o que ouço é mediado por meus padrões, que me constituem, porém agora atenta a isso, comecei a ver o que antes não via. Processo sem fim.

Mesmo sabendo que sempre haverá a distância entre mim e o outro, sei que preciso ir ao encontro do outro. Fazer o esforço de minimizar essa distância e buscar escutá-lo, me parece ser uma das formas de reduzi-la, ao menos parcialmente (CERTEAU, 2014). Penso que embora sejamos herdeiros de uma estrutura rígida e fragmentada, podemos nos tornar frutos de uma ruptura com ela, ainda que esta seja parcial.

É Certeau também, quem me ajuda a entender o que fazem as professoras quando fala das “táticas de praticantes”. As táticas são as astúcias dos praticantes para escapar a essa ordem, ou para agir como se pretende. No momento em que usam destas táticas, as professoras são neste momento o “sujeito insubmisso”, que foge da ordem, que não concordando com o que lhe é imposto, escapam. Elas fazem a bricolagem, mostrando-se como sujeitos ativos do conhecimento, quando ao receberem um conhecimento, geram outro(s) conhecimento(s) e então reinterpretando, inauguram. Então, entendo, agora, que embora a escola tenha uma função de reprodução de uma ordem, o que os sujeitos que dela participam (professoras e alunos), fazem com os ensinamentos que recebem é que vai fazer ou não a diferença. Estes sujeitos podem a partir do que fazem com o conhecimento, instalar na escola a inovação, a renovação, promovendo uma ruptura mesmo que pequena com a reprodução. E agora consigo ver que isto vem acontecendo.

Como pesquisadora busco entender a teoria na linguagem do outro, por saber que esta é uma função do pesquisador, porém a linguagem dos praticantes do cotidiano é metafórica, descomprometida de contextualização. Por isto considero ser necessário observar os detalhes, seguindo o que acontece nas sutilezas cotidianas. É o que nos fala Ginzburg (1989), no Paradigma Indiciário, quando ensina a pesquisar investigando indícios, pistas, algo que aparentemente não tem significado nenhum, mas que o pesquisador do cotidiano vê. É encontrar o micro dentro do macro e quem olha só o macro não consegue ver. O paradigma indiciário me influencia como pesquisadora misturando epistemologia com metodologia. Olhar buscando indícios, olhar desvencilhado do “ver” o que está revelado, olhar buscando produzir conhecimento, que não é necessariamente aquilo a gente vê. Para tanto, considero importante relatar um pouco da minha trajetória na Rede Municipal de Carangola- MG.

Sou professora alfabetizadora desde 1992. Comecei a trabalhar na Rede Municipal de Educação de Carangola, Minas Gerais, em uma creche de um bairro de periferia com alunos de 5/6 anos, na época, turma de alfabetização. Havia me formado no curso de Magistério em 1987 e terminei a licenciatura em Pedagogia em 1991. Pensava saber o que era necessário para ensinar àquelas crianças. Minha primeira turma. Meus primeiros alunos. Estava achando lindo. Preparei uma aula maravilhosa, pelo menos para mim, era. Plano de aula, atividades variadas, muito bem organizado. Como “mandava o figurino”. E assim fui eu, me sentindo “a” professora, para o meu, também

primeiro, dia de aula. Quando cheguei à creche, me deparei com a precariedade material da escola. Não havia livros para ler, nem revistas para recortar. Não tinha tesourinha, nem lápis de cor, nem giz de cera, nem cola, nem lápis, nem borracha. Ah... também não tinha quadro e giz. Havia 16 (dezesseis) crianças que falavam sem parar e alto, sentadas nas cadeirinhas ao redor das mesinhas, e eu. As crianças que falavam alto, agora já gritavam e corriam pela sala, porque como criança é esperta e não para, já haviam inventado uma brincadeira. E eu? A professora que havia se preparado para dar um “aulão”, estava desesperada, sem saber o que fazer, querendo sair correndo dali e nunca mais voltar, com todas as teorias aprendidas no magistério e na graduação bem escondidas dentro da bolsa e, se possível fosse, eu também iria dentro da bolsa. Acredito que os alunos nem ligariam, pois pareciam nem perceber minha presença ali.

Pendurei minha bolsa no basculante, pois não havia janelas na sala e nem cadeiras disponíveis. Tinha uma mesa para a professora e um armário que resolvi abrir, apenas para constatar o que já sabia: estava vazio. Tentei falar com as crianças. Com todas de uma vez, e ninguém me ouviu. Tentei falar com uma de cada vez, mas também foi em vão. A sala estava uma loucura. Uma gritaria e uma correria só. Peguei a minha bolsa e guardei dentro do armário. Ao fechá-lo, percebi que em cima dele havia uma régua e a peguei. Ela era grande e grossa, parecia muito antiga. Até hoje não sei de quem era e nem por que estava ali. Ah, mas ainda bem que estava ali! Peguei a régua e com muita determinação a bati com força na mesa, destinada à professora. O barulho foi tão alto, que até eu me assustei. As crianças pararam mudinhas e me olharam com os olhos arregalados. Que bênção aquela régua!!! Ela não estava nos planos, nem nas teorias, mas naquele momento foi ela que trouxe o que eu precisava: a chance para começar a me relacionar com aqueles alunos. O susto advindo do barulho da régua paralisou o movimento, por instantes. Consegui, finalmente, “entrar” na aula, de uma forma jamais imaginada. Consegui dizer “boa tarde”, pedi que se assentassem e me apresentei, perguntei o nome de cada um e a partir daí começamos a nossa aula. O plano de aula que preparei? Sequer abri o caderno.

A partir do meu primeiro dia de trabalho, como professora, aprendi que precisamos, antes de qualquer coisa, conhecer o nosso espaço. Saber onde e com quem vamos trabalhar. Quem eram meus alunos? O que eles esperavam de mim? De onde eles vinham? Quem eram suas famílias? O que elas esperavam da creche? E das professoras? Por que abriram uma creche sem quase nenhuma estrutura física para

atender tantas crianças? Assim começou minha carreira... Recheada de perguntas, repleta de indignações, perplexa cada vez que conhecia melhor as situações de cada família, realidades desconhecidas por mim, que sequer podia imaginar que existissem em Carangola, mas cheia de encantamento e entusiasmo com o *ensinaraprender*¹⁴ que perpassa a prática docente e torna fascinante e único o cotidiano escolar.

Com o passar dos meses, a creche recebeu materiais escolares como massinha, régua, tesoura, lápis, borracha, tinta guache, pinceis, o que, é claro, muito nos ajudou. Esse repasse de material didático não acontece no início do período letivo, porque as verbas destinadas a este fim, encaminhadas às Prefeituras, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁵, não coincidem com o início do período letivo porque, como o orçamento é votado em outubro, só no início do ano é que se pode abrir a licitação para compra dos materiais e posteriormente realizam-se as compras, as quais, após chegarem na Secretaria Municipal de Educação, passa-se à entrega, que só começam a chegar às escolas por volta do mês de abril. Então, alguns meses de aula já se passaram até que os materiais sejam recebidos. Mas para não passarem muito apertado, as professoras experientes já têm suas “táticas”, como a de guardar algum material didático de um ano, para o ano seguinte, até que chegue a nova remessa de materiais. Porém, naquele ano isto ainda não tinha sido possível, pois era o primeiro ano de funcionamento da creche. Entretanto, a falta de tantas coisas, me ensinou que o que faltava e que eu considerava fundamental, fez desenvolver em nós (em mim e em meus alunos) a criatividade. Como criamos juntos, improvisamos e nos realizamos! Uma experiência fascinante que faz pensar no paradoxo que se configura, pois, ao mesmo tempo em que esta situação de precariedade dificulta a prática pedagógica, também oferece condições de possibilidade para o desenho de alternativas.

Nos anos de 1990, não tínhamos tantos materiais didáticos de natureza industrializada na educação como vemos hoje, nas escolas, mas em contrapartida, as

¹⁴ Assim como a grafia de *ensinoaprendizagem*, a grafia *ensinaraprender*, será usada sem hífen ou separação, também por representar a recusa à dicotomia entre os termos, própria dos estudos em Cotidianos.

¹⁵ O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. (Fonte: Site do MEC, ACESSO EM 18/10/2015). Nesta época ainda não havia o FUNDEB, que entrou em vigor em janeiro de 2007, conforme pode ser encontrado em nota de rodapé na folha 74 deste trabalho.

professoras criavam alternativas interessantes para realizar seus trabalhos. Trabalhava-se, por exemplo, com argila, por não se ter massinha. Visitava-se hortas de vizinhos da escola/creche para se trabalhar com a alimentação, observava-se as árvores da escola, durante todo o ano, para observar as estações do ano. Acompanhar a mudança dos Ipês do pátio da escola, ora apenas com folhas, ora sem nenhuma folha, parecendo árvores secas, ora carregadinhos de flores, plenos de beleza, era fascinante. Registrava-se isto de alguma forma, individual ou coletiva, usando escritas ou desenhos. Íamos com as crianças a lugares possíveis, que pudessem de alguma forma contribuir com seu aprendizado. Não tínhamos “material dourado”¹⁶, hoje tão comum nas escolas, mas tínhamos tampinhas de refrigerantes que usávamos tanto ou palitos de picolé, que nem encontrávamos coloridos para comprar, se quiséssemos nós mesmas pintávamos e geralmente com a ajuda das crianças, para trabalhar os raciocínios lógicos matemáticos. As crianças se envolviam bastante no processo de *ensinoaprendizagem*.

Ao propor algum trabalho que deveríamos ou poderíamos fazer, eu conversava com as crianças e perguntava para elas como poderíamos fazer aquilo que queríamos fazer, mas não tínhamos os recursos necessários. Surgiam ideias interessantes, criativas, algumas até mirabolantes, bem típicas das mentes criativas das crianças, ideias de vários tipos, algumas possíveis, outras não, mas conseguíamos de alguma maneira realizar o que nos propúnhamos a fazer. As crianças participavam, se sentiam parte da construção da prática pedagógica, sujeitos de um processo de conhecimento. Havia cumplicidade.

Vejo que a prática docente é de contínua busca, um eterno devir, uma obra cheia de incompletudes. Este primeiro ano de trabalho, foi um ano de muito aprendizado, mas não mais, nem menos do que foram e têm sido todos os outros anos até hoje e nem mesmo de maior ou de menor aprendizado, mas de muito aprendizado sempre. Uma experiência e tanto.

O deixar-se impregnar pelo “lugar praticado” (CERTEAU, 1994), não se restringe ao cotidiano escolar. Isto acontece na vida como um todo. Está interligado. Rizomaticamente¹⁷. No rizoma não há uma raiz principal. No rizoma existe

¹⁶ “Material Dourado” é um dispositivo didático construído em madeira, tendo como foco o trabalho com a matemática... É constituído de cubinho, barrinhas, placas e bloco, que representam unidade, dezena, centena e milhar, respectivamente. O material pode ser usado com crianças menores de seis anos para desenvolver a criatividade, a motricidade e o raciocínio lógico-matemático. (Fonte: Portal – Só Matemática. Consultado em 18/10/2015)

¹⁷ A ideia do “rizoma” significa que as várias áreas do saber, do conhecimento, se entrelaçam e se engalfinham. A imagem do rizoma, não se presta a uma hierarquização, pois o rizoma está sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (GALLO, 2003)

entrelaçamento, existe imbricação permanente. Era assim, com as crianças na creche. É assim com o conhecimento. Crianças não aprendem só na escola, e não aprendemos só enquanto somos crianças, aprendemos a vida toda. O conhecimento e o aprendizado nos acompanharão por toda nossa vida. E isto me traz uma alegria imensa.

Este conhecimento-devir nos atravessa desde a infância e nos afeta durante toda a vida, quando há abertura e possibilidades para a sua ocorrência. Na escola, na vida, as experiências que acontecem assim ficam eternizadas na memória.

Crianças são muito atentas e curiosas, desde sempre. Em certas épocas ou culturas, ora mais ora menos tolhidas ou incentivadas, mas geralmente curiosas. Isto não depende ou está relacionado com diferenças em relação ao meio em que vivem, se ricas ou pobres, se de creches públicas ou de escolas particulares, se gênios ou não. A vida de Leonardo da Vinci¹⁸ me fez pensar nas oportunidades que proporcionamos ou não a nossos alunos e que poderão fazer diferenças em toda sua vida. Leonardo era um menino muito curioso, assim como todos que nós conhecemos. Era uma criança atenta e interessada em novas descobertas. Ele e seu tio Francisco, observavam a natureza, o som dos pássaros, abriam lagartixas para ver como eram por dentro. Experimentavam coisas, testavam, analisavam e avaliavam o que acontecia e como eram. Leonardo tinha uma sede de conhecimentos, de saber, de ver... Ao se tornar adulto, Leonardo, permanece pesquisador, tornando-se quem se tornou. Isto me faz refletir sobre as oportunidades oferecidas às nossas crianças possibilitando que se envolvam, participem e desenvolvam criativamente. Acredito que estas práticas sejam necessárias em todo o processo de *ensinoaprendizagem*.

Não pretendo aqui defender qual é a teoria mais adequada para se alcançar melhor resultado de aprendizagem, como estimular a criança para receber as respostas mais próximas das esperadas, como na teoria comportamentalista de Skinner. Não. Apenas acredito na aprendizagem enquanto processo e que precisa ser contínua exatamente por ser um processo. Ouço pessoas dizerem que “chuva pouca não faz brotar água”; levando isto para a escola, entendo que a aprendizagem não se esgota no período letivo de um ano. Desta forma, assim como é preciso que a chuva dure mais dias para que as nascentes se formem ou se recomponham, é preciso também que o processo de *ensinoaprendizagem* não se restrinja a um ano de escolaridade ou qualquer que seja o tempo determinado para aprender o que se espera, mas que este se prolongue

¹⁸ Filme: *A vida de Leonardo da Vinci*. Diretor: Renato Catellani, Itália, 1971.

pela trajetória escolar e não só, mas pela vida dos sujeitos. Assim como se deu para Leonardo e vem acontecendo com outras crianças no cotidiano das escolas. Entretanto nem sempre a educação apresenta a continuidade de processo que acreditamos, pois por aí perpassam as concepções de ensino que têm as professoras que nem sempre são as mesmas. Há também que se considerar o que se tem discutido e estudado nos cursos de formação de professoras que podem influenciar na prática docente, ou não.

As concepções que atravessam o cotidiano escolar promovem acontecimentos, que me afetam e intrigam e me fazem refletir. Há um relato que não me sai da cabeça. Certo dia conversava com um professora sobre a importância das bibliotecas nas escolas públicas, de se ter um (a) professor (a) para realizar um trabalho com os alunos, pois as escolas públicas de Minas Gerais têm recebido livros de literatura maravilhosos. Estávamos dentro da escola, próximos à porta da biblioteca, quando o diretor da escola se aproximou com uma criança, e disse: “Ela vai ficar aqui na biblioteca, de castigo, porque não quer aprender a ler de jeito nenhum”. Ficamos chocados, paralisados com o que escutamos. Não, não era possível que ouvimos aquilo mesmo. Como assim? Agora é castigo ir para a biblioteca? O que deveria ser prazer, desejo, passou a ser lugar de castigo? A pessoa que trabalhava na biblioteca procurou depois o diretor para colocar sua opinião contrária àquela atitude dele. A menina foi para o castigo na biblioteca porque não queria aprender a ler. Será que ela não queria mesmo? Quais são suas experiências com a leitura? Quais foram os processos de alfabetização pelos quais ela já passou? Será que para a menina da biblioteca o processo de alfabetização já se fez tão fragmentado que, não fazendo sentido, deixou de ser interessante? Será que para esta menina ir para a biblioteca era realmente um castigo ou ela queria ir para a biblioteca e isto poderia ser uma “tática” para sair da sala de aula? “Culpabilizar” a vítima, faz-se, portanto, na história, uma prática enfadonha, visto que:

Nesta organização social, as crianças, por séculos, tiveram e ainda têm suas vozes, histórias e corpos negados, silenciados, subalternizados. O predomínio de uma racionalidade adultocêntrica impera nos espaços públicos e é reproduzida nos espaços privados, confirmando práticas e discursos que subjagam as vozes infantis, promovendo as hierarquias entre adultos e crianças. Juntamente com as crianças, os *outros* da história – mulheres, velhos, negros, índios... – também foram e ainda são silenciados, mesmo que suas lutas continuem em espaços forjados, resistindo aos mecanismos de opressão e massificação do poder dominante (CALLAI, 2013, p. 204).

As crianças são silenciadas, por terem consideradas suas falas e contextos em que estão inseridas. Por serem hoje um número em um gráfico de desenvolvimento da escola que avaliam índices de desenvolvimento e de produção. E quando se tornam um número que torna este gráfico desagradável, acabam por serem responsabilizadas por todos os seus comportamentos e atitudes que desafiem as regras impostas como “normais”, vindo a receber um rótulo, que possibilite “explicar” seus comportamentos e atitudes considerados “inaceitáveis”.

Diante de tantas questões com as quais me deparo a respeito da escola, não só dentro, mas também fora dela, me coloco a refletir sobre o que pensam as professoras, as teorias que subsidiam as práticas e realizei esta pesquisa no/do cotidiano escolar. Pesquisar sobre a formação de professores no sentido de buscar conhecer as formações continuadas das quais participaram e que subsidiam as falas e as práticas docentes e a partir daí delinear o objetivo desta pesquisa.

Meu objetivo neste trabalho foi investigar a formação continuada das professoras no município de Carangola/MG, junto a professoras alfabetizadoras que ingressaram na rede pública em diferentes momentos do período compreendido entre a década de 1980 e a atualidade. Tive como objetivos específicos: aproximar da experiência da professora e conhecer a tessitura de sua autoria docente, conhecer como era e o que mudou nos cursos de formação continuada de formação de professores e as imbricações destes em suas práticas docentes. Discuti também sobre o que vem sobressaindo mais no cotidiano escolar, se “práticas instituídas” ou “práticas instituintes”, assim como a patologização do olhar das professoras após alguns destes cursos de formação continuada.

Em alguns momentos trago as diferenciações postas ao ensino, trazidas pelas formações continuadas, e penso ser válido esclarecer que trago a questão da “diferença” enquanto orientação e sentido para a minha busca. Diferenciações, no sentido colocado por Deleuze (1988), que se revelam nas sutilezas da repetição diária vividas no cotidiano. Embora todos os dias façamos a mesma coisa, aparentemente da mesma maneira, do mesmo jeito, ao longo do tempo, esta repetição produzirá diferenças que se tornarão visíveis, embora não o fossem antes, causando certo espanto ou admiração, como: “Olha... como não percebi isto antes?” Talvez não tenha visto por não ter prestado atenção aos detalhes ou pelo hábito de fazer sempre a mesma coisa, talvez porque antes não havia o que há hoje de diferente, como resultado da repetição. Se

todos os dias você se assenta no mesmo lugar do sofá para assistir a seu programa preferido de TV, um dia você percebe que o tecido do sofá se desgastou ou rasgou. É a diferença como resultado da repetição. Você nem sabe quando isto aconteceu, mas um dia percebeu a diferença. Neste sentido, o autor coloca a repetição como o “motor” da diferença. Diferenças que se produzem no que é aparentemente imperceptível no cotidiano, e esta produção só é possível pela repetição e nesta se instala a diferença, porque por mais que algo pareça idêntico, para ele as coisas, ações, pensamentos, são “irrepetíveis”, sempre é diferente por mais que pareça igual. As diferenças, quando postas institucionalmente ao ensino, são tecidas a partir de várias entradas, como as reformas educacionais, as estruturas das escolas, os projetos político-pedagógicos, as orientações políticas e tantas outras. Neste trabalho considere as influências postas às diferenciações que ocorrem no ensino, observando mais cuidadosamente, contudo, a formação continuada e a experiência docente.

Por serem marcadas pela rotina e repetição, as diferenciações que ali se dão são sutis à vida, ao olhar. Eram essas pequenas sutilezas que estavam escapando ao meu olhar: as diferenciações, aquilo que torna as situações diferentes em meio ao que parece “sempre igual” e que não processamos, porque não fomos ensinados a pensar processual e rizomaticamente, mas a pensar mecanicamente. A riqueza das diferenciações postas pela repetição reside em que ela é tão sutil que não se consegue governar, não se pode capturar. São os movimentos únicos dos praticantes do cotidiano que imprimem as diferenciações em um espaço supostamente regulado.

A relevância deste trabalho reside em poder vir a ser, do ponto de vista científico, uma contribuição a esta conversa que já acontece bem antes da minha chegada à Rede Municipal de Educação. Participando desta conversa sobre formação continuada, o resultado do meu estudo talvez possa contribuir ou acrescentar algo no sentido de promover novas possibilidades, novos olhares, novas conversas. Em relação às questões pedagógicas, acredito que este estudo poderá chegar até à escola e permitir às professoras pensar sobre a formação que lhes é oferecida e a partir disto refletir sobre a influência desta formação na prática docente, pensando em qual momento esta formação continuada possibilitou maior entrelaçamento entre teoria e prática. Acredito que possa contribuir não só para o meu crescimento profissional como também para o das professoras, pois o que aqui está sendo pesquisado será produzido a partir de suas falas, o que torna este trabalho legítimo se entendermos que quem conhece o cotidiano

escolar e sabe dizer dele é quem o está praticando cotidianamente, neste caso, as professoras. Esta pesquisa poderá, portanto, promover uma reflexão envolvendo a Secretaria Municipal de Educação e as professoras, permitindo um repensar da formação continuada de professoras na Rede Municipal de Carangola, podendo resultar em um direcionamento para as políticas públicas de formação de professores deste município.

Para isto, me aproximei da experiência (LARROSSA, 2014) da professora e busquei conhecer a tessitura de sua autoria docente. Segundo Larrossa (2014), a experiência é aquilo que nos toca, que nos perpassa aquilo que vivenciamos e que nos marca. A experiência não é algo que se pode objetivar, que se pode predizer, que não é a prática, por isto é preciso separar a experiência da prática. “E isto significa pensar a experiência não a partir da ação e sim da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão” (p. 41). Caminhando com o conceito larrossiano de experiência, procurei observar as práticas docentes que vêm sendo realizadas nas escolas a partir dos cursos de formação continuada dos quais as professoras vêm participando, as influências que estes têm ou não no fazer docente e o que vem sobressaindo no cotidiano escolar: as práticas instituídas ou as práticas instituintes?

Aprendemos com Chauí (1990), que os movimentos instituintes são, portanto, as práticas autorais e o plano instituído seria a reprodução de uma ordem, daquilo que está posto e que se espera que seja cumprido. Movimentos instituintes alimentam a autoria que só acontecerá quando se é afetado. Quando você não é afetado, você reproduz. Penso junto com Chauí, que a autoria muda, transpõe, transcende a lógica e as propostas instituídas. Quando a professora, enquanto autora propõe e realiza práticas instituintes (idem, 1990), que são práticas singulares, inovadoras e autorais, ela consegue colocar nesta instituição, escola, a rebeldia. Ela burla o que está posto, o instituído, abala o que está vigente e inova, exatamente por não se sentir confortável na situação de apenas reproduzir. A reflexão de Certeau (2014) complementa este raciocínio, no sentido de abrir uma nova porta, pois nos possibilita refletir sobre o que fazem os sujeitos, neste caso as professoras, com os ensinamentos que recebem. Eles conhecem a lógica da reprodução, mas conseguem achar as frestas pelas quais inserem as táticas de praticantes.

Percebo hoje, como professora alfabetizadora, que também sou, que as práticas docentes estão muito mais reguladas pelas propostas instituídas, preocupados que estão (governantes), com resultados e porcentagens, não restando muito tempo mais para as práticas instituintes. Desta forma, as professoras se veem assoberbadas em meio a tantas metas a serem cumpridas, que acabam por reproduzir mais do que por criar. Entretanto, acredito que apesar do excesso do instituído que veio se instalando rapidamente no cotidiano escolar, produzindo práticas desprovidas de autoria, desprovidas do prazer, desprovidas, enfim, da possibilidade de promover experiência, as professoras insistem e realizam práticas autorais. E assim, as professoras têm a contar, para quem está disposto a ouvir, muita coisa interessante que acontece neste processo intenso de *ensinaraprender*, no cotidiano escolar dentro do/no qual elas encontram frestas para imprimir autoria a seus trabalhos.

Este texto está dividido em quatro sessões, antecedidos por esta introdução. Nesta introdução realizei a apresentação do trabalho, acrescido a um breve memorial de formação, objetivos e relevância do estudo. A seção 2 é destinada à conversação entre metodologia de pesquisa e epistemologia, onde explicito a metodologia abordada nesta pesquisa que perpassa minha episteme, visto que também sou sujeito de minha pesquisa. Os conflitos vivenciados neste momento de escolhas metodológicas pelos quais passei, devido à minha formação cartesiana e à intenção de ser uma pesquisadora do/no cotidiano escolar, têm me levado a repensar esta formação. Isso tem redimensionado meu olhar para este cotidiano, transformando-me como pessoa, remexendo meus pensamentos, revelando-se como momentos de conflitos, escolhas e transformações.

A seção 2 abrange um levantamento sobre a Rede Pública Municipal de ensino de Carangola, no qual abordo a natureza desta rede e sua história, ressaltando a formação continuada de professoras no período compreendido entre 1980 e 2015. Neste sentido, busco como era realizada a formação continuada de professoras, a origem dos programas formativos e as mudanças ocorridas no decorrer destes anos. Organizo um quadro sinóptico apresentando alguns dos principais cursos de formação implementados pelos Governo Federal, do Estado de Minas Gerais e do município de Carangola no período supracitado, investigando suas implicações no ensino.

A Seção 3, não estava previsto. Entretanto, como pesquisadora do cotidiano, aberta aos encontros e possibilidades, surgiu a necessidade de escrevê-lo. Uma Seção

Imprevista, mas imprescindível a meu ver, pois é fruto de um encontro inesperado com uma questão latente nos cursos de formação continuada: a patologização da aprendizagem. Este encontro inesperado aconteceu no âmbito de uma palestra sobre medicalização na UFF/ Santo Antônio de Pádua, a qual me levou a recordar de algumas ações formativas que ocorreram na Rede Municipal de Educação de Carangola. Estas ações tinham como objetivo capacitar professoras para “diagnosticar” possíveis indícios de TDAH e Dislexia nos alunos. Comecei a pensar nesta patologização do olhar das professoras também na formação continuada e busquei Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares para dialogar nesta nova sessão. Olhando rizomaticamente para esta questão, a encontro também marcadamente presente nas redes sociais, a partir de postagens simplificadoras e oferecidas como solução dos problemas de aprendizagem. Nas redes sociais, o *marketing* que envolve o “adoecimento” das crianças na escola se alastra de forma rasa e desenfreada. Embora não seja um assunto novo, tem se expandido e ganhado espaço entre as professoras e nas escolas em nosso país, não sendo diferente aqui, no interior. A discussão feita nesta sessão objetiva uma reflexão sobre as consequências disto na prática docente.

A Seção IV é dedicado às conversas com professoras da Rede Municipal de Carangola. As professoras que participaram desta pesquisa foram professoras que atuavam na rede municipal e que fossem concursadas, buscando conhecer as ações formativas vivenciadas por elas e as implicações destas em suas práticas docentes. As conversas com as professoras aconteceram em encontros não marcados e em um encontro planejado, ou seja, foram acolhidas as narrativas de professoras que acontecerem durante o desenvolvimento da pesquisa, sendo estas narrativas enunciadas a partir de um plano, ou provenientes do acaso.

Anunciado o trabalho, convido os (as) leitores (as) a conhecê-lo e a partir daí, fica expectativa de oferecer-lhes uma leitura prazerosa e reflexiva. A vocês, entrego minha escrita.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA E EPISTEMOLOGIA

*Quem não tem
ferramentas de pensar,
inventa.*
Manoel de Barros

Era um dia como outro qualquer, e era a hora de copiar o “Para Casa”, como era feito rotineiramente. Porém, neste dia, não havia apenas uma frase para ser copiada, mas duas frases. Marcos, assim como seus colegas, pegou sua agenda e começou a escrever. Eu, ao ir para minha mesa, guardar o giz em uma caixinha que lá ficava, observei a escrita de Marcos na agenda. Olhei e olhei novamente, percebendo que ele não estava copiando nada igual ao que estava no quadro. Fazia bolinhas, imitando “pseudo” letras cursivas, enquanto que no quadro as letras estavam escritas em bastão. Então, perguntei a ele porque estava escrevendo diferente do que estava escrito no quadro e ele me surpreendeu respondendo: “Ué Tia, porque eu tô fazendo do meu jeito, né?”

Neste momento, Marcos perturbou a lógica escolar porque acreditou em mim. Ele acreditou nas palavras empreendidas pela professora, em uma prática docente que tentava desestabilizar o paradigma dominante que impõe uma razão indolente, desconsiderando sujeitos, desperdiçando experiências em prol da hegemonia cientificista posta institucionalmente (SANTOS, 2010). Isto porque “no interior de movimentos contra-hegemônicos e lutando contra novas formas de colonialismo”, as pessoas inserem táticas de praticantes, (CERTEAU, 2014) na tentativa de escrever uma história outra no cotidiano escolar.

Marcos desestabiliza o que está imposto pela razão indolente, com uma única fala. Provavelmente falas como esta de Marcos, atravessam o cotidiano escolar em diversas outras situações, por outros “Marcos”, e experiências são desperdiçadas em função do excesso que o instituído impõe. A busca de rupturas com o instituído, e ouvir e considerar uma destas falas como a de Marcos, nos põe a caminho na direção ao que o que Boaventura Santos sinaliza um pensamento emergente, o qual denomina “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” e tem como fundamento quatro teses. Na primeira delas, afirma que “todo conhecimento científico-natural é científico social”, onde o paradigma emergente busca romper com as

dicotomias entre as ciências naturais e sociais, pois considera inúteis e desprovidas de qualquer significado, almejando “maior acesso ao conhecimento da sociedade, da cultura e dos sujeitos”. Na segunda, encontramos que “todo conhecimento é local e total”, o que busca uma ruptura com a hiperespecialização tão presente na ciência moderna e questiona o determinismo na medida em que afirma que as situações estão conectadas e dialogam com uma lógica que atravessa o global. A terceira tese diz que “todo conhecimento é autoconhecimento”, onde temos outro modelo de relação sujeito-objeto: o sujeito é portador de valores e crenças e o objeto é a “continuação dos sujeitos por outros meios”, havendo, portanto, uma ressubjetivação do conhecimento científico, onde se torna possível que ele seja um saber prático que ensine a viver. Por fim, a quarta tese afirma que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, onde Boaventura propõe a ruptura com o pensamento que rege a ciência moderna, que é a desconsideração do conhecimento do senso comum e a valorização apenas do conhecimento científico. Na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, reabilitando este conhecimento.

As teses postas por Boaventura dialogam com a escrita autoral de Marcos, pois falam de conhecimentos distintos, postos em relação. Ao assumir sua autoria, ele o fazia mediado por um ambiente no qual se sentia legitimado, sem se subordinar à cópia de traços que não eram os seus. Marcos se sentia autor porque acreditava em mim, e isso acontecia porque eu acreditava nele – embora a armadilha moderna tenha produzido, em mim, o espanto perante à sua escrita diferenciada.

O trabalho que me propus a fazer baseia-se nos estudos em cotidianos e, à medida em que fui lendo e conhecendo autores que discutem sobre a Pesquisa em Cotidianos¹⁹, comecei a repensar e a questionar como eu pensava, como se deu minha formação e como estes autores pensam e propõem o cotidiano. Isso me provocou questionamentos.

Desafios são postos ao pesquisador em cotidiano, por várias questões. “Pois o cotidiano é o tempo/lugar do pequeno, do desprezível, do sem importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo” (ESTEBAN, 2003, p. 200).

¹⁹ Alguns destes autores são: Regina Leite Garcia, Maria Teresa Esteban, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferrazo, Carmen Sanches Sampaio, Cristiana Callai.

Para muitos o cotidiano é considerado inferior, menor, um lugar onde o que acontece é desprovido de cientificidade, lugar do senso comum, sendo criticado por alguns, como “não ciência”. Segundo Regina Leite Garcia (2003)

Não fosse von Foerster, talvez não fôssemos capazes de perceber que, só compreendendo aquilo que se olha, é que de fato se vê. Logo, não se poderia esperar que alguém pudesse compreender os estudos em cotidiano se, ao olhar para o cotidiano, carregasse tantos preconceitos, que lhe impediriam de ver. Não vê porque não compreende, nele não crendo (p.11).

Outra questão que estes pesquisadores enfrentam, segundo esta autora, é o problema metodológico. Ela coloca a questão: método ou métodos? Se o método vai sendo construído à medida em que a pesquisa vai acontecendo em resposta às investigações, seria ele então um *a priori*? “É nesse cotidiano que o vivido ganha significado e são desenvolvidas as interações que constituem os processos de humanização: suas especificidades demandam profunda redefinição metodológica” (ESTEBAN, 2003, p. 201). O pesquisador do cotidiano recorre a várias opções teóricas para fazer os modos próprios de pesquisa, onde a metodologia é uma tessitura a partir da busca em diferentes suportes que tenham a ver com o que se pretende pesquisar.

Ferraço ajuda a esclarecer um pouco mais a questão:

Muitos se dizem “preocupados” com esse “tipo” de estudo, que é preciso ter seriedade, compromisso e rigor científico. Muitos esperam de nós, pesquisadores “com” os cotidianos das escolas, desculpas, ponderações, relativizações, por estarmos envolvidos com estudos que teriam uma “certa” fragilidade metodológica e conceitual (2003, p. 163).

Parece-me haver uma preocupação com o rigor científico que vem como escudo de frente nesta “batalha”, porque na realidade o que parece não ser válido para os que questionam, não é tanto o rigor científico, mas a falta de cientificidade que eles veem nas questões do cotidiano, por considerarem como menor, isenta de cientificidade. Os sujeitos do cotidiano não são vistos como autores, não são reconhecidos em suas falas, não têm seus discursos considerados como legítimos. E exatamente por isso faz-se necessário ajustarmos nossos olhares e ouvidos para ver e ouvir o que já existe, pela força das narrativas que revelam experiências, histórias.

Mais uma questão a enfrentar era a correlação teoria e prática que, para os pesquisadores em cotidiano é *prácticateoriaprática*, que “de tão imbricadas chegam a se confundir”. Não há teoria descolada da prática e nem o contrário também.

Isso porque estamos visceralmente ligadas à prática e, como Marx na XI Tese sobre Feuerbach, estamos comprometidas com a transformação do mundo, uma vez que interpretá-lo de diversos modos os filósofos já fizeram. De pouco nos valeria produzir belas explicações teóricas se elas não contribuíssem para a transformação do mundo (GARCIA, 2003, p. 11).

O que não significa que se abandonará as teorias, até porque a teoria é parte da práxis. Mas é para as “acontecências” cotidianas que está voltado o olhar deste pesquisador, aos detalhes, às sutilezas do dia a dia que passam despercebidos por muitos. O fato é voltarmos nossas perguntas para “o que fazer agora, com o que eu já conheço, com o que já sei?” A partir do que conhecemos, do que se passa no cotidiano escolar, nas práticas de ensino, como agir? O que fazer e qual a forma de fazer que poderão nos levar à transformação. Uma transformação pela ação.

Para os pesquisadores em cotidiano, a pesquisa acontece em diálogo com o sujeito da pesquisa:

Sujeito, não objeto. Sujeito que pesquisa (nós), sujeito que é pesquisado (as professoras), sujeito ambos que, no processo de pesquisa, põem-se a pesquisar a sua própria prática e neste processo vão tecendo novos conhecimentos sobre o processo *ensinoaprendizagem* e sobre o processo de pesquisa propriamente (GARCIA, 2003, 13).

A pesquisa em cotidianos promove um movimento que questiona o movimento hegemônico, perturba a rigidez científica das pesquisas até então realizadas, possibilitando uma escrita acadêmica mais poética, mais leve, sem perder, contudo, o caráter científico.

Regina, nestas colocações, nos revela o caminho árduo que precisaram percorrer, instigadas a criar explicações teóricas para responder ao incômodo de muitos quando se coloca em questão o sujeito por tanto tempo objetivado na pesquisa.

O maior desafio que temos enfrentado é traduzir noções e conceitos complexos e de difícil compreensão para quem não lida com elas em seu cotidiano. Nesse processo se criam novos saberes e um novo *ethos*. E mais: a nossa formação disciplinar vai se mostrando incapaz de dar conta da complexidade que as dobras da realidade vão deixando escapar (p. 15).

A pesquisa em cotidiano nos obriga a repensar conceitos, a redefinir perguntas e substituir certezas por questionamentos, nos ajuda a lidar com a imprevisibilidade, os riscos e nos ensina e fortalece a persistir na luta contra os preconceitos e contra os saberes da prática. “A dinâmica da pesquisa no cotidiano, marcada pela incerteza,

ressalta que, em muitos momentos, pode não ser possível dar visibilidade aos laços que conectam o fragmento à teia das relações que o conformam” (ESTEBAN, 2003, p. 201).

Esteban nos alerta para essa rede de acontecimentos simultâneos de contradições e diversidades que é o cotidiano, lugar onde “os opostos se cruzam, se tecem, se aproximam, se distanciam, indicam rupturas, promovem encontros, convivem contradições...” (p. 201) e exatamente por ser perpassado por tantos movimentos, nos escapa. Torna-se difícil de apreender, de acompanhar, de interpretar, de compreender. No caso desta pesquisa que envolve formação de professores, alunos, ensino, aprendizagem, escola, uma outra fala desta autora “grita” para mim: “A escola é a própria teoria do caos em realização” (p. 202).

Esta afirmativa reverbera em mim porque vivo a escola. Lá as coisas acontecem ao mesmo tempo e de forma totalmente imprevisível, contrariando todas as previsões positivistas, curriculares, pedagógicas, administrativas e toda e qualquer outra além dessas. Isto porque a escola é vida que pulsa por si. É povoada de singularidades e subjetividades, de multiplicidades de pensamentos e ideias, que escapam a regulações. Não dá para dizer “faça isto que vai acontecer aquilo”. Pode até ser que aconteça com um ou com outro aquilo que se imaginava, mas não acontecerá com todos porque não existe esta linearidade e esta previsibilidade na qual tentaram nos fazer acreditar a vida toda. A escola é habitada por sujeitos e como “sujeitos da pesquisa teimam em não se deixar traduzir como objetos de pesquisa e se movem segundo suas próprias definições” (p. 202). E é neste sentido que a pesquisa em cotidiano, assim como sua metodologia, vai se constituindo à medida em que se começa a pesquisar, à medida em que pesquisamos com o outro e não o outro, à medida em que ficamos intrigados com algo e começamos a seguir as “pistas” que poderão nos levar a respostas. Poderão, mas não sabemos se levarão porque nada é previsível, lembram?

Carlos Eduardo Ferrazo, em seu artigo “Eu, caçador de mim” (2003), diz algo bastante pertinente a esta pesquisa que realizei:

A permanente busca por tentar entender o que acontece nos estudos cotidianos das escolas [...] traz a marca das histórias por mim vividas, como *alunoprofessor* de escolas públicas. Penso ser uma das razões que justificam estudos envolvendo os cotidianos das escolas: *estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunosalunas que fomos quanto como professoresprofessoras que somos.* [...] Cenas que não saem da memória se misturam e marcam a *vida de professor*. Lembranças que se misturam nas histórias contadas por *professores/professoras*. Cenas que nos lembram que nossa história se

confunde com a da escola pública e temos um compromisso político com sua realização. A escola pública é o nosso “lugar”. Não importa quão distante a vida nos tenha levado, estamos presos a este lugar chamado escola (p. 158-159).

Como professora alfabetizadora na Rede Municipal de Educação de Carangola/MG, o lugar em que pesquiso é o lugar onde me encontro, do qual sou parte integrante, estou incluída no meu interesse de pesquisa. Ao pensar este cotidiano, estou me pensando também. Penso com esse cotidiano e não sobre ele, pois toda a pesquisa me possibilita conhecer a mim mesma enquanto parte de uma história também vivida, contada por outros que também habitam este cotidiano, mas que expressam o que eles vivem, sentem, nos diferentes *espaçostempos* nas relações das redes cotidianas. Enquanto ouço o que as professoras têm a dizer, reflito como que mesmo vivendo a mesma “história”, quero dizer, todas professoras, todas da rede municipal, trabalhando muitas vezes na mesma escola, no mesmo ano, cada uma viveu, sentiu, a experiência marcou cada uma de forma única. A cada fala das professoras fico a pensar, “era assim mesmo?”, outra hora penso “gente, nunca havia visto isto desta maneira”.

A pesquisa com o cotidiano nos possibilita essa riqueza que é ouvir e repensar a experiência do outro que por mais que você pense que já conhece, por ser do “lugar” que está pesquisando, é sempre única e irrepetível. Isto porque o que uma professora pensou a partir de um curso de formação continuada, ou a forma como ela aplicou o que aprendeu em sua prática docente, foi uma ação pensada por ela, a partir do que entendeu e da sua releitura para adequar da melhor maneira à realidade em que está inserida, o que é geralmente desqualificado na história da educação, na qual quem trabalha não pensa, apenas executa o que foi pensado por outros, os intelectuais.

Nesse sentido, creio que a primeira coisa a ser retomada é dizer, em alto e bom som, que todo ser humano que pratica alguma ação pensa sobre ela, ou seja, trazendo para a questão que queremos discutir: a ideia de professora-pesquisadora não é algo que tenha surgido da imaginação iluminadora de meia dúzia de pessoas, mas veio se mostrando na observação da prática por nós pesquisada[...] na qual víamos que a professora pensava e tinha posições [...] e a partir daí, assumia um tipo de prática que se consolidava e que, às vezes, não era a que poderíamos entender como sendo a melhor, a partir do nosso ponto de vista, mas que era sempre uma prática pensada [...] a primeira coisa que tem que ficar bem clara, é que *todo ser humano pensa enquanto pratica* (ALVES, 2002, p. 106-107).

As professoras pensam antes e após a realização de suas práticas e neste sentido são consideradas professoras – pesquisadoras nos estudos em cotidianos. Isto nos leva

de encontro ao que já foi dito anteriormente, que teoria e prática se misturam de tal forma tornando-se indissociáveis. Na fala das professoras já se revela a teoria que subsidia a prática docente. Há, entretanto, a necessidade, que é falha nos cursos de graduação, de reconhecer nos sujeitos a capacidade de interrogar a sua prática.

Nilda Alves acrescenta ainda a importância de se repensar as práticas dos cursos de formação, pois “a pesquisa no cotidiano deve ser feita com os sujeitos que nele estão, com suas diferenças, suas contradições, suas crenças, seus valores, sendo é um mesmo movimento” (2002, p.121), e que para se efetivar de fato precisa acontecer também na universidade.

Portanto, uma pesquisa previamente organizada, com métodos previamente escolhidos, escolas definidas para observar, professoras já pré-determinadas por mim para serem as possíveis entrevistadas e as perguntas organizadas para as entrevistas, eram, para mim, fundamentais para se organizar a pesquisa antes de iniciá-la.

Isso era o que eu pensava, a partir da forma em que me engessaram, a partir do modo prescritivo a partir do qual eu fui ensinada sobre a ciência, a pesquisa, a produção de um texto científico. Onde está a minha voz? A minha autoria? Não estou defendendo a autoria docente, a emancipação (FREIRE, 1992)?

Não foi assim, portanto, que realizei minha pesquisa. Porém, minha formação estava ainda tão endurecida pelo paradigma positivista, cartesiano, que embora não fosse isto que pretendia, às vezes me perdia nele. Porque o positivismo é isto. É a dominação. “Eu” quero governar, “eu” quero mandar, “eu” quero regular, colocar o mundo do meu jeito e aí eu nego o mundo e o afirmo do meu jeito, o que resultará em trabalhos empobrecidos, porque apenas afirmo o que já sei não me abrindo à escuta, ao novo, ao outro.

Em nossas palavras também reside essa herança de dominação, revelando essa certeza que a gente tem de que isto vai causar aquilo. Isto está ligado à dominação, própria do positivismo e que convence por causa da cientificidade, da empiria. Assim, andamos pelo mundo olhando as pessoas e buscando o que podemos consertar nelas. Quando falo em determinismo eu mato o sujeito, mato a história, porque quem determina sou eu, pois há uma relação de poder. O pensamento cartesiano trabalha com as ideias de causa e efeito, de determinismo, onde para toda ação, tem uma reação. Isso é cartesiano. Nega as evidências da experiência imediata; ou seja, aquilo que o sujeito

sente como experiência para ele. E não foi isto que fiz. Pretendi ser em minha pesquisa, mais comprometida com a vida e com as pessoas, do que com as normas científicas.

Nas pesquisas do cotidiano, não se discute o método, discute-se a metodologia. É uma tessitura, construção minha, que eu busco em diferentes suportes e procedimentos que tenham a ver com o que pretendo fazer. Então, considero importante neste primeiro momento, antes de tratar da metodologia, ressaltar que trago junto a ela, a epistemologia e que por isto estão presentes alguns autores que não necessariamente me oferecem um método, mas que me provocam um pensamento. E isto é episteme e preciso anunciar e esclarecer isto. A epistemologia envolve a questão de me pensar, me ver, como estou passando por este processo, como estou me desconstruindo e reconstruindo durante este processo. Por isso, justifico assim, aqui, a metodologia e epistemologia caminhando juntas.

Boaventura Santos é um sociólogo português, que faz uma análise contemporânea em seus estudos. Ele diz que a grande revolução não aconteceu e não vai acontecer nunca, porque na verdade, ela acontece todos os dias, o tempo todo. Essa grande revolução, para Boaventura, está acontecendo diariamente; ela está acontecendo através do trabalho invisível dos pobres, dos trabalhadores. Para ele, a transformação social está em cada relação social.

Os sujeitos em suas lutas têm muito a ensinar, a contribuir com o conhecimento científico, como por exemplo, os movimentos sociais. Nas Epistemologias do Sul, Boaventura “denuncia a lógica que sustentou a soberania epistêmica da ciência moderna, lógica esta que se desenvolveu na medida em que excluía e silenciava povos e culturas, suprimia saberes ao longo da História, dominando-os pelo capitalismo e pelo colonialismo” (GOMES, 2012, p. 45).

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (GOMES, apud SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Para Boaventura, é preciso pensar o mundo a partir do reverso do mundo, com os sujeitos históricos presentes no mundo. Ele tem a preocupação com uma produção emancipatória. Preocupa-se com a quebra do paradigma de que só as ciências podem contribuir considerando o conhecimento popular também como importante de ser sistematizado, ouvido, considerado.

Boaventura (2010) fala também da dupla ruptura epistemológica, que é a ruptura com a ruptura. A primeira ruptura epistemológica, segundo este autor, foi a ruptura com o senso comum, fazendo valer apenas o conhecimento científico. Valorizava-se apenas o que poderia ser comprovado cientificamente, fortalecendo a empiria e desmerecendo assim todo e qualquer conhecimento popular, que era considerado neste momento como “menor”. Para entender isto, é preciso voltar até o século XVI, quando aconteceu a primeira revolução científica, o que Bachelard²⁰ chama de primeira ruptura epistemológica, ou seja, para que a ciência emergisse foi necessário romper com o conhecimento do senso comum. A dupla ruptura busca uma ruptura com a primeira ruptura, ou seja, busca permitir uma conversa entre conhecimento científico e senso comum. Ambos os conhecimentos são válidos e podem se completar dialogando, proporcionando assim o enriquecimento do conhecimento, proporcionando uma dialogia e uma valorização dos conhecimentos que todas as pessoas possuem. É a dialética, entrando em campo e dizendo que mesmo o mundo sendo dividido em dois, podem conversar em sua contradição. Onde se permite pensar o que é oposto não como errado e por isto deva ser desconsiderado, mas como complementar. Escolhi fazer pesquisa e estudar tendo como dimensão a dupla ruptura epistemológica: ou seja, essa tentativa permanente de fazer dialogar a ciência com o senso comum buscando contribuir com esse movimento da dupla ruptura epistemológica em minha pesquisa.

Isto afeta não só minha pesquisa, mas a mim, enquanto pesquisadora, enquanto sujeito. É ainda para mim um desafio ouvir e buscar entender a lógica do outro. Desafio em substituir o pensamento dicotômico pelo dialógico. Teimosa mania de dividir o mundo em dois: o certo e o errado; o bom e o mal; o feio e o bonito. A persistente dicotomia, parte da minha herança, da minha formação, que hoje tenho consciência de que precisa ser desconstruída em mim porque isto me inquieta, me incomoda. Consciente disto procurei ter uma “vigilância epistemológica”²¹ Para além da vigilância

²⁰ Gaston Bachelard, (1884-1962), filósofo e poeta francês, se destaca como um dos mais eminentes e contemporâneos pensadores da epistemologia das ciências. Em trabalhos relacionados à filosofia da ciência, criou o termo “ruptura epistemológica” entre ciências e senso comum que é um marco da teoria bachelardiana. Fonte: http://www.if.ufrgs.br/tapf/v16n3_Massoni.pdf sessão VII p. 25-29. Visitado em 11/02/1016.

²¹ Bourdieu propõe, assim como Bachelard, a “vigilância epistemológica”.

“A vigilância epistemológica impõe-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que alhures [...] a familiaridade do universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência [...] O sociólogo nunca conseguirá acabar com a sociologia espontânea e deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências ofuscantes que proporcionam, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato e de sua riqueza insuperável. In: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude;

epistemológica, o autor atenta para o fato de que o “objetotermo” usado por Bachelard, o que me ajudará a ir desconstruindo este pensamento, mas que também sei, não se perderá totalmente, entretanto permitirá uma dialogia, esse entrelaçamento de ideias e pensamentos que aparentemente estão separados.

[...] um processo de dicotomização do mundo em díades hierarquizantes e desiguais – saber/ não saber; normal/ anormal; teoria/ prática; etc., os/as professores/as da escola básica seriam compreendidos como meros aplicadores de conhecimentos produzidos por especialistas, geralmente professores/as da universidade. Mas, a cotidianidade vivida ao longo de nossas investigações, na e com a escola, desmistifica essa crença. A prática é lugar de (construção de) conhecimentos porque é também manancial de perguntas, de questionamentos, de estranhamentos e de problematização (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014, p. 263).

Enquanto dimensão epistemológica acredito, portanto, que o conhecimento do senso comum é tão legítimo quanto o conhecimento científico e isto me coloca em choque com a lógica positivista com a qual quero romper o máximo que conseguir, pois sei que um paradigma refuta o outro apesar de coexistirem, o que leva alguns autores a afirmarem que estamos no século XXI, mas ainda não chegamos ao século XX, visto que temos ainda pensamentos medievais circulando assim como temos pensamentos modernos circulando (Boaventura Santos). Ainda é este autor, que me instigou à pergunta epistemológica que definiu minha postura na pesquisa: eu estou dentro do campo, ou fora dele, como expectadora? Como pesquisadora do cotidiano, que me proponho ser, pretendo entrar no quadro, fazer parte desta obra de arte, singular e autoral, que pretendo que seja minha pesquisa, entendendo que para entrar no quadro é preciso ter discernimento e sensatez, trazendo o que acontecer. Vejo-a assim, única, porque não haverá outra pesquisa igual a esta, pois ela é irreplicável. Por isso, trago minha episteme junto à metodologia de pesquisa.

Para fazer esta pesquisa, quero olhar para o outro, acreditando nele, prestando atenção, certa de que há tesouros a serem revelados, para tanto, trago para esta pesquisa o procedimento da “faiscação” (LACERDA, 2014) que pode orientar o percurso de investigação. A “faiscação” é um termo que Lacerda criou, quando professora na Universidade e moradora de Diamantina, MG, ao observar o trabalho dos mineradores. Estes saíam à procura de pedras preciosas, na certeza de que iriam encontrá-las, mesmo sem saber se estavam ou não no caminho certo, mas sempre com a esperança de que as

pedras “faiscariam” para seus olhos enquanto caminhavam em busca delas. Em minha pesquisa, quero olhar para o outro, sujeito da pesquisa, enxergando nele, possibilidades a serem reveladas, a reluzirem, a faiscarem para mim. O que não significa ter a ingenuidade de acreditar sempre no que o outro diz, mas prestar atenção nesse outro, no que ele tem a dizer e que pode não estar fundamentado em teórico nenhum, porém é de uma riqueza enorme, pois é a experiência de cada um deles. Aquilo que ela viveu e que só ele sabe e que só poderei saber se ouvir estas pessoas. Isso muda minha forma de ver o mundo, porque ao invés de sair olhando, julgando e classificando as pessoas, passo a olhá-las como seres únicos, como as “mônadas” de Leibniz da qual tratarei a seguir. E é isto que quero, pois é nisto que acredito, assim como disse o Manoel:

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que as dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo (BARROS, 2010, p. 47).

Acreditar que o outro é possuidor de conhecimentos que precisam ser considerados, pois são tesouros únicos, já vem de longa data, mas infelizmente, com o advento da ciência, o conhecimento do senso comum foi durante muitos anos desconsiderado, começando, muito recentemente, a ser valorizado por alguns pesquisadores. Gottfried Wilhelm Leibniz foi filósofo, matemático, cientista e bibliotecário alemão do século XVII. O filósofo Leibniz trabalha com os conceitos de Mônadas e de dobras, afirmando, curiosamente, que cada pessoa é uma mônada. Pense: cada pessoa é uma mônada! E o que seria uma mônada? Pois bem. Uma mônada é uma unidade que contém a multiplicidade. Para ele, a multiplicidade não é o que compõe várias partes, mas sim aquilo que é dobrável de diferentes modos. É um pensamento muito complexo, este de Leibniz, porque entender, imaginar, que cada pessoa traz dentro dela todo o universo é fascinante, mas, além disto, este universo não se revela para o outro da maneira ou quando o outro quiser, mas quem vai definir quando e o que desdobrar é cada sujeito. Imagine pensar o conceito de mônadas, na época em que este autor viveu (sec. XVII). O que para nós hoje, é complexo de entendimento, quicá naquela época. Ao afirmar que cada um de nós contém dentro de si todo o universo e todo esse universo está em nós em dobras, que se revelam diferentemente para cada sujeito, é uma ideia que muda a nossa maneira de ver o outro.

Ao ir para minha pesquisa, olhando para as professoras e imaginando que elas têm o universo todo dentro delas e que só se revelará para mim aquilo que elas quiserem que se desdobre, todo meu olhar para elas muda. Geralmente ficamos vendo as falhas, os defeitos, as incompletudes, aquilo que o outro não consegue. Olhando pelas lentes de Leibniz, isto muda, porque somos a unidade que contém a multiplicidade e o interessante é que uma mônada pode conter o mundo, mas mostrar apenas uma parte, aquela que se desdobrou para mim, pois só quem se desdobra, é o próprio sujeito. Então, não posso ter a pretensão de que os sujeitos da minha pesquisa desdobrarão diante de mim aquilo que eu quero ou espero. Não é assim. Tanto que nos desdobramos de um jeito aqui, de outro lá. Faz muita diferença quando eu vou para a pesquisa vendo o outro como uma mônada porque eu o vejo potente e por isso não sou melhor que ele, pois todo o universo que habita em mim, habita nele também. E saber que ele se mostra para mim do jeito que ele quer, traz uma perturbação muito grande para a conversa, já que a conversa não acontece linearmente e a partir de qualquer controle. Este tipo de conversa linear e previsível, só existe nos livros de inglês e nas cartilhas de alfabetização. Com Leibniz, passei a pensar que a conversa é determinada pela relação com o outro, entre as pessoas, um e outro. Pelo que ele mostra para mim e não pelo que eu vejo. Isso é fantástico! Intriga-me e fascina.

Outra questão à qual estive atenta foi o ouvir. Ao ouvir as narrativas das professoras, tenho consciência de que minha escuta será influenciada pelos meus padrões, minha herança, minha formação e por isto, fiz uso do gravador. Precisei ouvir muitas vezes o que foi dito, para a cada vez que escutasse, ir purificando a escuta para ouvir o que foi ouvido inicialmente pelo filtro do meu padrão. O gravador é um instrumento, e como instrumento, ele afeta o outro. Não é possível observar sem interferir e alterar. Por isso antes de começar qualquer conversa, expliquei o porquê do uso do gravador, a necessidade que ter de usá-lo, porque receberiam uma cópia para elas (professoras), para lerem; que somente eu e minha orientadora teríamos acesso a tal gravação; que seus nomes serão substituídos por pseudônimos, que existe toda uma questão ética na pesquisa e que será cumprida rigorosamente. Mas, ainda assim, com todo esse cuidado sei que há a afetação e as reações não são previsíveis. Todo mundo tem seu padrão. Na primeira ruptura epistemológica de que trata Boaventura Santos, as situações, as coisas, tinham que ser comparadas. Tinha que ter padrão. Procurei ter o cuidado de não sair por aí, analisando pelo meu padrão. Ah, esse sim, esse não;

refutando quem não se encaixa no meu padrão. Quando for pesquisar, sei que meu padrão estará comigo, do meu lado. Porém, pretendo ter uma grande vigilância epistemológica, para não escutar só o que eu quero e não o que a professora realmente falar. Isto está em mim, não tem como tirar, arrancar de mim, mas eu posso ter clareza sobre isto. Não quero andar pelo mundo, fazer minha pesquisa, abraçada em minha certeza até porque se eu já sei, não preciso pesquisar. Filosoficamente isto nos abala porque perdemos o controle sobre o outro.

As dicotomias não servem mais. Não se trata mais do isto ou aquilo, mas sim do isto e aquilo. Para mim, é aqui que Raul Seixas desbanca o poema “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles. Somos a “metamorfose ambulante” que afirma Raul, pois sou mulher e mãe e professora e esposa e filha e amiga e irmã e ... Todas estas ao mesmo tempo sem deixar de ser uma coisa para ser a outra, sem ser uma coisa ou outra. Sou ao mesmo tempo satisfeita com algumas coisas e insatisfeita com outras, feliz com algumas coisas e infeliz com outras. Isto, sendo uma pessoa só e a mesma pessoa.

Por isto, eu precisei “desdizer aquilo que eu disse antes”. Dizer e desdizer. É isto que procurei fazer em minha dissertação: desescrevi para escrever de novo, porque isto é dialética, isto é movimento, isto me torna uma pessoa humana. Os pesquisadores do cotidiano, e aqui me incluo, não têm o ponto de partida, nem o ponto de chegada, mas o processo. Nesse processo entra o que aconteceu e que deu errado, o que é falado, observado, é pensado, repensado, refletido, escrito, desescrito, reescrito. Não aconteceu algo que determinou algo porque não é linear, é uma rede, uma trama onde se rompe totalmente com a linearidade. Essa ruptura com a linearidade traz com o pensamento pós-moderno, a ideia do rizoma de Deleuze/Guatarri.

Na ideia do rizoma não existe a ideia de princípio, meio e fim e essa ideia muda a entonação da pesquisa porque, ao ouvir o que as professoras dizem, vou pensar em quais dimensões estão aí; quais são as heranças. Cria-se, então, uma leitura densa; leitura esta, comprometida com a incerteza, com o movimento, com a dúvida, com esse movimento constante que por não ser linear não pode ser mensurado. A realidade não é aquilo que ela é, mas sim aquilo que você vê dela. O pensamento pós-moderno²² promove o diálogo entre a ciência e o senso comum, aquilo que é nomeado por Santos

²² Boaventura de Sousa Santos usa a expressão “pós-moderno” para designar um novo paradigma. O autor explica ao (à) leitor (a) sua insatisfação com esta expressão que nunca o satisfaz, mas que ele a usa por não ter encontrado outra para colocar em seu lugar. As explicações de Boaventura sobre isto podem ser encontradas em SANTOS, 2010, p. 27-28.

(2010), como “dupla ruptura epistemológica”. É a ruptura com a ruptura de que já falei anteriormente. “Somos cegos de nossa cegueira” como bem disse Saramago, porque não vemos e não vemos que não vemos. Isto, por sua vez, não precisa constituir-se em um problema, desde que nos instigue a seguir, a nos fazer caminhar, nos mova na busca de novos conhecimentos.

Então, busquei levar para dentro da minha pesquisa, aquilo que aconteceu durante a pesquisa, minha episteme, minhas inquietações, meus erros, minhas dúvidas meus próprios processos. É importante para mim, todo esse processo de desconstrução e meu pensar. Escrever sobre isto. Penso que isto é tão importante porque estamos mudando o tempo todo. Quando terminei minha dissertação, estava muito diferente do começo do mestrado, resultado de muitas experiências pelas quais passei. Sei que cada vez que reler minha dissertação vou pensar que poderia ter escrito de outro jeito, e vou gostar de algumas coisas que escrevi e não gostarei de outras, acreditando que poderia ter ficado melhor se tivesse feito de outra forma, mas que só após terminá-lo me darei conta disso. Isto também me ajuda a entender porque a metodologia é inseparável da epistemologia.

Como orientação metodológica, e, principalmente, aconselhamento epistemológico, iniciei estudos que orientaram minha prática investigativa, buscando a cartografia, a narrativa autobiográfica, a etnografia e a história oral aplicadas aos estudos sobre ensino, assim como a realização de breve estudo documental.

A cartografia não é um método. Ela é um convite de Deleuze e Guatarri (1995) para “pensar o pensamento”, a olhar o mundo rizomaticamente e pensar sobre isto. Preciso me entender para fazer isto tendo como principal questão, me pensar. Como organizo o meu saber? É um convite a pensar minha episteme. A cartografia tem muito mais a ver com perturbação do que com orientação. Trabalha com a ideia do rizoma, termo que os filósofos buscaram na biologia e daí surge a ideia da cartografia. Estes autores apresentam a ideia de rizoma, com a qual pretendo trabalhar, pois esta nos remete para a multiplicidade, rompendo com a ideia da linearidade, da hierarquia e nos remete a abertura, à proliferação de pensamentos, onde as situações, as coisas, a vida, está interligada, onde não há início, meio e fim, mas continuidades. Onde não há pensamentos ou ideias mais ou menos importantes do que outras. Há ideias, memórias, histórias, únicas, singulares, importantes em algum momento, em algum lugar, para alguém, para alguma coisa ou situação. Pauta-se na lógica do devir, possibilitando a

descoberta, o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades. São múltiplas as linhas de fuga, múltiplas possibilidades de conexões, percepções. A ideia do rizoma compactua com a visão do pesquisador do cotidiano que também rompe com as linearidades e hierarquia. Como dizia Certeau (2014), o pesquisador do cotidiano é um “andarilho”. “Andarilhar”, para ele, é andar por aí cheio de intenções, por isto acredito que esta metodologia dialoga com minha pesquisa.

Entendendo que “cartografar é acompanhar processos e não representar objetos”, (KASTRUP; PASSOS, 2009) e como é uma prática onde não existem modelos, penso que esta dialoga com a minha intencionalidade. Enquanto estratégia metodológica é para mim valiosa, pois “precisa ser inventada pelo pesquisador, cuidadosamente delineada por ele, singularmente criada passo a passo”. Por se tratar de “acompanhar processos, é da ordem do invisível e do plano das sensações” (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 96). Segundo estes autores, a cartografia requer a “experiência do pesquisador, um mergulho no território”. Possui outra temporalidade de pesquisa. Nunca se conclui, está sempre em andamento. Todas as pistas se entrecruzam se entrelaçando o tempo todo, rizomaticamente.

Segundo Kastrup e Passos (2009), a cartografia apresenta quatro gestos que pelos quais passarei em minha pesquisa: o “rastreio”, que é a chegada em campo, é a “varredura” do que existe, do que está acontecendo ali, é o momento em que a atenção vagueia, atravessa, escuta coisas. O segundo gesto é o “toque” que envolve o tocar e ser tocado. O que é que me toca: a “rugosidade”, a surpresa; o que me afeta no sentido de intrigar; o que pode ser um indício; algo perturbador. Aquilo que me toca é aquilo que não sai da minha cabeça; no qual não paro de pensar, que me tira o sono. A minha escuta deve ser assim: trabalhar com o que virá e que tenho que dar importância mesmo que eu não saiba o que farei com aquilo naquele momento. Como terceiro gesto vem o “pouso”, que é a hora em que eu paro o/no movimento: um pouso para pensar, para voltar a voar porque pode surgir um fato, uma personagem e devo focar nele/a e isto requer uma pausa para refletir. Passando por fim ao quarto gesto: o “reconhecimento atento”, quando o enigma que me fez mergulhar na experiência me faz dar sentido, entender e escrever sobre aquilo. Não fica só na problematização, pode chegar a uma solução ou não e aí vou escrever até onde cheguei. O que não significa que seja o fim, mas será até onde eu cheguei.

A questão da atenção também me chamou a atenção nos estudos sobre a cartografia. Às vezes, em minha pesquisa, preciso levantar, andar um pouco, sair do foco para depois continuar, o que não significa ir para outro foco de atenção, mas é preciso sair pensando naquilo que estava fazendo para que a ideia possa fluir, criar; isto proporciona “distencionamento da atenção”. Isso acontece comigo na pesquisa, quando às vezes estou pensando em algo que me foi dito pelas professoras e pareço estar distraída naquele momento, mas na verdade estou profundamente pensativa, refletindo suas falas, produzindo no campo das ideias.

Essa forma de pensar a atenção, que parece distraída e “vagueante”, dentro de uma política cognitiva, influencia e transforma a nossa política existencial transformando a nossa forma de ver, o nosso jeito de estar no mundo, de nos posicionarmos no mundo. Enquanto pesquisadora não devo ter muitas expectativas quanto à fala das professoras e nem desconsiderá-las de imediato. Por isso será importante gravar as conversas para ouvi-las novamente, e mais uma vez e outra, atenta ao que estas narrativas provocam em mim até atentar para algo que passou despercebido nas primeiras escutas. Entendo que na pesquisa é isso o que fazemos quando nos dispomos a observar algo. Várias ocorrências se dão simultaneamente, e, às vezes, elas nos parecem banais, desinteressantes, mas de repente, alguma coisa me surpreende, prende minha atenção, meu olhar, me toca. Alguma coisa se torna singular em relação àquele campo hegemônico, alguma rugosidade, alguma coisa que me perturba, que me causa estranhamento e é ali que a atenção vai pousar. Só que nada foi programado, previsto ou controlado por mim, um trabalho de atenção flutuante, sem programação, da qual faz parte uma escuta e um olhar aberto e sensível. E isto, este certo modo de perceber, é que vai me constituindo como pesquisadora.

O pesquisador cartográfico rompe com o modelo cartesiano, positivista. Ele não está buscando nada, ele se abre ao encontro, mergulhando no campo sem passividade nem relaxamento, esperando que algo aconteça. É preciso estar muito atento e entender que às vezes, em pesquisa, ficamos muito tempo sem entender algo. E para entender que às vezes precisamos exercitar o silêncio e a escuta, o que segundo Kastrup, também requer aprendizado.

Outra característica do pesquisador cartográfico, apresentada por esta autora e que me interessa enquanto pesquisadora é evitar a responsividade (responder sem pensar), não sair respondendo a toda e qualquer questão. Quando sinto um

estranhamento e não tenho respostas para ele, enquanto pesquisadora devo realizar um processo de produção de sentidos e trabalhar dentro do que ainda não conheço. É um desestruturar para conhecer, inventar uma forma de entender e para isto, pensar, mudar para entender, me mover para a escuta, me reinventar, isto é, sair da zona de conforto do pensamento e lidar com a imprevisibilidade.

A cartografia contribui com o meu trabalho de pesquisa no sentido de me permitir ir ao encontro e conhecer, ouvir as professoras e acessar as questões que perpassam sua formação, relatada por elas, baseada na ideia do rizoma como fluído para o pensamento e exercício da pesquisa.

Trago também, neste processo de conhecer, a narrativa autobiográfica que permite compartilhar experiências vividas nas trajetórias pessoais ou profissionais dos narradores. São histórias de vida, narrativas individuais ou coletivas que compõem relatos que podem ser escritos ou orais e apresentam experiências dos sujeitos. É uma pesquisa que entrará para dar suporte à minha voz dentro do texto enquanto professora alfabetizadora e pesquisadora.

A narrativa autobiográfica assim pode ser compreendida como um espaço de construção de nós mesmos, no desenrolar das palavras trabalha a memória, o sentimento e a imaginação. Uma narrativa autobiográfica não é, portanto, consequência de um único indivíduo somente ou de determinados contextos sociais, mas existe por essa interação. E não se refere apenas ao passado, mas existe entre passado e presente é nessa relação que a narrativa se forma (MEDEIROS Augusto B.; MEDEIROS, Ariane Liliam da S. R,2001, p. 1).

Minha pesquisa contou em parte com a narrativa autobiográfica, pois há momentos em que me reportei ao texto com relatos de minhas experiências que contribuíram para a pesquisa. Aquilo que me aconteceu, que me formou, forma e transforma, que me constitui e me faz como sou, que marca minha maneira de ser, que configura minha personalidade. “A experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa”, (LARROSSA, 2014, p. 48), visto que também sou professora alfabetizadora, ou seja, sou parte do campo que pesquiso.

O trabalho com narrativas foi fundamental na realização desta pesquisa e se deu nas conversas com as professoras, onde estas aconteceram individualmente, em grupos, previamente marcadas ou por acaso. Segundo Certeau (2014), qualquer lugar pode se tornar um espaço onde a pesquisa pode acontecer sem hora, nem data previamente marcada. Isto é muito comum de acontecer em cidades pequenas como a minha, em que

as pessoas circulam e se encontram em clubes, no banco, nas ruas da cidade. E isto acaba por resultar em instigantes conversas (LACERDA, 2014). Quanto ao encontro marcado com as professoras, a ideia foi reunir um grupo que esteja em exercício na rede pública de Carangola, sendo que o ingresso nesta rede tenha se dado em diferentes momentos no âmbito do período compreendido entre 1980 e 2015.

Durante o encontro com as professoras, utilizei a gravação em áudio, a qual será posteriormente transcrita. De posse da transcrição deste material, li e reli várias vezes. Porém, para falar do tratamento dos dados, primeiramente eu preciso buscar ajuda em um autor, Roland Barthes (1915-1980), escritor, sociólogo e filósofo francês, em seu livro *A Câmara Clara*, traz o conceito de *punctum*, ao tratar de imagens. Não trabalhei com imagens, mas trouxe para minha pesquisa este conceito para trabalhar com as falas das professoras.

O *punctum* é aquilo que não está na imagem, mas que está em nós e não precisamos mais ver a foto porque o *punctum* está em nós. *Punctum*, para Barthes é uma questão de autoria exatamente porque não é codificado, inventamos seu significado, não dizemos o que está lá, falamos de outra coisa, assim como o pesquisador que olha para o mundo e conceitualiza. Ele diz o mundo, pensa o mundo, mas não vai direcionar a interpretação de alguém nem vai colonizar a opinião do outro, porque o pesquisador diz mais para dentro do que para fora e entrega para o (a) leitor (a) a responsabilidade de produzir a partir do que leu, sua opinião. Ao contrario do *studium* que tem uma força de redução, porque te aprisiona, o *punctum* tem uma força de extensão que se expande para sempre dentro de você, ele é denso (BARTHES, 1984, p. 73).

Busco então em Barthes, essa ideia de *punctum* e em Larrossa, com a ideia daquilo que me atravessa, que me toca, e quero fazer uma transposição para o que eu ouvir na fala das professoras. Trago a ideia presente na percepção da imagem para pensar nas falas das professoras. Eu entendo que o *punctum* está relacionado com a imagem, mas esta ideia de olhar para algo e esse algo olhado provocar em mim a produção de conhecimentos, me perturbar, quando eu ouvi, e ouvi de novo, e transcrevi, algumas destas falas reverberaram em mim, isto não é voluntário, é algo que me escolheu, a fala é que me escolheu. Ela me atravessou. Algumas destas falas “trabalharam em mim antes que eu trabalhasse nelas” e isto aconteceu, elas me atravessam eu falo sobre elas, a partir delas. Crio e escrevo embasada nelas. Barthes me permite pensar que não andamos pelo mundo vendo apenas o que procuramos ver, mas

há coisas que nos perturbam e não sabemos o porquê. Ele nos faz pensar que assim como imagem não é visão e por isso às vezes vemos melhor a imagem fechando os olhos, a fala das professoras que se formam *punctum* para mim, não precisam mais ser ouvidas ou relidas, pois ecoam em meu pensamento.

Algumas orientações da pesquisa etnográfica também foram usadas neste estudo, aplicando estas orientações na pesquisa em ensino, pois busquei aproximar-me do universo de significados e pontos de vista dos sujeitos. Não pretendi com a etnografia, responder às minhas perguntas, e sim acessar as questões dos outros. Permitiu-me conhecer melhor os mecanismos existentes no contexto da pesquisa como resistências, contestações e dominações, assim também como os conhecimentos produzidos, reproduzidos, elaborados ou reelaborados, assim como as crenças, valores, a formação das professoras que permeia e (de) limita sua maneira de ser e agir no cotidiano escolar.

O diário de campo pode revelar-se indispensável para os registros da pesquisa durante os encontros. O diário de campo certamente é um companheiro constante, visto sua função de registrar fatos e ideias que posso esquecer se deixar para registrar depois, pois as mesmas se perdem ou acabam se misturando aos demais acontecimentos do dia a dia.

Entendo que as orientações encontradas na etnografia são importantes nesta pesquisa, pois preveem um contato direto entre a pesquisadora e a situação pesquisada, sendo necessárias proximidade e postura dialógica.

[...] o método etnográfico é um método específico da pesquisa antropológica. Outras ciências sociais recorrem não obstante a determinadas técnicas de pesquisa que são singulares ao método de pesquisa qualitativa. Mas neste caso trata-se de adotar alguns procedimentos técnicos da pesquisa etnográfica como a observação e as entrevistas, vinculadas agora a outros campos teóricos de interpretação da realidade social que não a teoria antropológica (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 1).

Utilizar alguns procedimentos da etnografia permite o conhecimento de uma realidade social por meio dos significados dos sujeitos participantes da pesquisa, possibilitando uma compreensão um pouco mais aprofundada dos comportamentos, das crenças, valores e práticas, o significado disto, para os sujeitos envolvidos na pesquisa. É ainda uma pesquisa descritiva, por se basear inicialmente no estudo exploratório, buscando conhecer a realidade estudada e participante, uma vez que os “sujeitos” da

pesquisa participam de todo o processo de investigação e eu mesmo me constituo em um desses sujeitos.

A pesquisa etnográfica constituindo-se no exercício de olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através de sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 1).

Nesta pesquisa, precisei exercitar a todo instante o exercício do olhar e do escutar movendo-me enquanto pesquisadora, deslocando-me do meu ponto de vista, da minha formação, da experiência que me constitui como professora, na tentativa de enxergar e ouvir o (os) outro (os) da pesquisa, vigilante para ouvir o que diziam ou relatavam com o mínimo possível de interferência minha. Por isto, anotar, reler, gravar e ouvir novamente revelam-se de grande ajuda neste sentido.

Trago então, a etnografia para a minha pesquisa porque com ela aprendi que é importante tentar compreender o ponto de vista do outro, não tentar ser o outro, sentir o que o outro sente, porque isso é impossível, mas ter essa ética do cuidado, de entender o que as pessoas dizem, a lógica do outro, sem querer sobrepor a minha lógica à dele. Por isto é aplicada aos estudos, uso traços da etnografia e não faço uma pesquisa etnográfica.

As influências da história oral também contribuem com esta pesquisa. Segundo Portelli, a história oral é

[...] uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma (1997, p.15).

O trabalho de campo é, portanto, imprescindível no trabalho com História Oral, ele “é por necessidade um experimento em igualdade baseado na diferença”. Quando Portelli (1997) se remete a ela como “arte do indivíduo”, não deixando de assemelhar-se à literatura, entendo que isto se dá porque o produto final de um estudo em cotidianos pode se assemelhar a uma obra de arte visto que este é único, singular. É uma arte não só daquilo que aconteceu, mas também do que poderia ou deveria ter acontecido, um texto que se aproxima mais da literatura do que do tecnicismo científico, sendo escritas

mais humanas, que vão desconstruindo um rigor com a universidade e construindo um rigor com o outro. Buscando os sentidos nos sujeitos.

Portelli ressalta que o respeito pelo valor e importância de cada indivíduo, é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo de “História Oral”. Com esta afirmação, ele vê cada sujeito como uma “amalgama de um grande número de histórias em potencial”, assim como Leibniz, como já escrevi anteriormente, vê cada sujeito como uma mônada e eu vejo em cada sujeito com quem conversar em minha pesquisa uma possibilidade de aprendizado, de enriquecimento da minha experiência, pois entendo que cada história, cada memória a ser escutada, ouvida, é única, diferente de qualquer outra que eu já tenha ouvido ou vivido.

É Portelli também quem me leva a refletir a questão das memórias ao afirmar que a história oral diz respeito à memória. Esta é semelhante à linguagem social, tornando-se concreta somente quando é mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. E embora ocorra em um meio social e compartilhado, a memória é individual. Por mais que as lembranças possam se assemelhar, “elas são como impressões digitais, nunca são exatamente iguais” (1997, p. 15).

A história oral contribuiu em meu estudo com a forma de tratar o outro, no respeito pessoal por aqueles com quem vou trabalhar, no compromisso com a verdade e equilíbrio entre a vontade de saber “como as coisas realmente são” e “como as coisas podem realmente ser”. A existência de múltiplas narrativas, segundo Portelli, nos protege da crença de que somos depositários de verdades únicas e incontestáveis. Pensar sobre isto, a partir da escuta das memórias das professoras, me ajuda a rever minhas certezas e conhecimentos sobre a formação continuada de professoras e suas implicações no ensino, visto que também sou professora e vivo este mesmo cotidiano, tenho minhas memórias também sobre este assunto, entretanto, pude ouvir e conhecer outros pontos de vista e outras experiências sobre este cotidiano no qual já transito. Outro fator no qual a história oral contribuiu em minha pesquisa foi na questão do ouvir. Estar aberta a ouvir não só aquilo que acredito ou quero ouvir, mas aquilo que o outro considera importante dizer, acreditando que as descobertas vão superar as expectativas. Tenho em mente também que enquanto pesquisadora não estou estudando algo, mas aprendendo a seu respeito e quem tem os conhecimentos são os sujeitos participantes da minha pesquisa. Aprendi, também com a História Oral, que ouvir é uma palavra tão importante quanto aceitar. Aceitar o fato de estar enganada, aceitar os

silêncios, aprender com estes, pois trata-se do relato delas, daquilo que eu não sei. A história oral não está comprometida com a verdade. Ela está comprometida com o que reside nos sujeitos e isto é muito importante na minha pesquisa. Não estou buscando verdades, o certo ou o errado, mas sim os sentidos postos pelos sujeitos.

Em alguns momentos do estudo, realizo pesquisa do tipo documental. Este tipo de pesquisa implica em buscar as fontes necessárias para o trabalho em documentos considerados cientificamente autênticos, sendo que podem ser fontes escritas ou não. A pesquisa documental realizada conta com possíveis fontes como: atas de reuniões, levantamento de dados junto à Secretaria Municipal de Educação de Carangola/MG, busca em *sites* da *Internet* e as redes sociais, bem como imagens como parte de uma pesquisa documental, caso considere importante e pertinente. É possível utilizar, também, documentos legais, como a própria legislação, assim como materiais escolares, produções dos alunos, registros das professoras, materiais usados em cursos de formação continuada, enfim toda documentação que possibilite resgatar as práticas pedagógicas ou de formação de professores.

Portanto, enquanto pesquisadora do cotidiano, apreciadora das narrativas, do escutar, fato este de grande valor na minha pesquisa, estou aberta para o inusitado, para o não esperado. Fui como alguém que não sabe, uma pessoa que ignora o que está por vir, pois é isto o que sou. Eu ignorava o que iria acontecer em minha pesquisa. Fui aprender com as professoras com as quais conversei. Mesmo indo ao encontro delas com uma intenção que se pretendia organizada, os aspectos prescritivos da minha busca foram alterados pelas descobertas, informações e falas que encontrei pelo caminho. Afinal, estou pesquisando exatamente porque não sei, pois caso já soubesse essa pesquisa seria desnecessária.

Quanto à forma conferida à escrita desta dissertação, penso que é preciso sinalizar algo para o (a) leitor (a). Pensando e vivenciando a dificuldade em romper com uma escrita “nas caixinhas”, fiquei buscando uma maneira de como apresentar o material produzido na pesquisa sem encerrá-lo em uma sessão. Isso porque, na medida em que ia escrevendo, concomitantemente iam surgindo as “durezas” na/da escrita, a separação em sessão, pois, embora a fluidez do pensamento e o mergulho epistêmico fossem indissociáveis em meu pensamento, na escrita, o registro se mostrava através de grafias distintas. Depois de muito tempo veio a decisão: materializar o rizoma na escrita, anunciando algumas conexões possíveis. Exemplificar facilitará o entendimento.

Quando falo da formação de professores na/da Rede Municipal de Educação, preciso falar desta rede em âmbito estadual e nacional, porque o que se passa lá reflete aqui, que é o que diz Boaventura Santos em sua 2ª tese do paradigma emergente: “Todo conhecimento é local e global”²³. Quando falo das professoras da rede municipal, falo de mim que estou neste contexto, quando falo na Seção 1V do olhar patologizado, estou falando da formação de professores, sobre a qual trabalhei, também, na Seção 3.

Assim como no Filme Cidade de Deus²⁴, Buscapé, através de seu ponto de vista de morador nascido e criado naquele ambiente, narra a vida de diversos personagens que vão sendo entrelaçadas no decorrer do filme e que precisam ser contadas para que se contextualize e se entenda a história, eu, enquanto pesquisadora do cotidiano, entendo que a vida está interligada, revelando a vida cotidiana como um grande rizoma, pretendi ir e vir em minha escrita, por vezes retomando falas, ou lembrando coisas já ditas, que se fizerem pertinentes a um maior entendimento do texto.

E como a arte nos possibilita olhares mais sensíveis, busco em Nando Reis, na música “Dentro do Mesmo Time” quando diz que “[...] o mundo combina felicidade e tristeza dentro do mesmo time”, confirma que a vida é isto e aquilo²⁵, onde as coisas vão acontecendo ao mesmo tempo.

Por isso, alerto você, caro (a) leitor (a): em vários momentos, você vai ser orientado a buscar estas conexões em outros lugares do texto, mas não se aprisione com isso, busque onde quiser. Não estou pretendendo amarrar você, apenas mostrando o fluxo do meu pensamento.

²³ Termo que trabalharei mais detalhadamente nas folhas 88 e que neste momento se faz pertinente, como um dos fios desta rede que “vira e mexe” se entrecruzam.

²⁴ Cidade de Deus é um filme de ação brasileiro de 2002 produzido pela Globo Filmes e Videofilmes e distribuído por Lumière Brasil. É uma adaptação roteirizada por Bráulio Mantovani a partir do livro do mesmo nome escrito por Paulo Lins. Foi dirigido por Fernando Meirelles, co-dirigido por Kátia Lund e estrelado por Alexandre Rodrigues, Leandro Firmino, Jonathan Haagensen, Matheus Nachtergaele, Douglas Silva e Seu Jorge. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_de_Deus_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_de_Deus_(filme))

²⁵ Anteriormente discutido nas folhas 21,27 e 51, deste texto.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARANGOLA/MG

*A arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê,
E a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*
Manuel de Barros

A partir da intenção em conhecer um pouco mais sobre a formação continuada das professoras nos últimos trinta e cinco anos, escolhi como campo de estudo o município de Carangola/MG, onde desenvolvo minha vida profissional. Para apresentar esta cidade, recorro às influências de dois autores: Michel de Certeau, quando este se mostra enquanto andarilho na cidade, e Aluizio Azevedo, quando empreende descrições em “O cortiço”. Em seu trabalho, o primeiro autor, apresenta duas maneiras de se fazer descrição oral: como mapa, sendo este “uma descrição redutora, totalizante da situação” (CERTEAU, 2014, p. 187), onde você “apresenta um quadro” ou como percurso, onde você “organizará movimentos”, entrando, saindo, atravessando, retornando. Pretendo aqui fazê-la como “percurso” de modo a descrever a cidade buscando organizar os movimentos na medida em que caminho por ela. Em Azevedo, encontramos em seu livro, “O cortiço”, um estilo a partir do qual o autor descreve o espaço habitado em uma narrativa que desenha o lugar, para o (a) leitor (a). Ele percorre o cortiço buscando os detalhes, e isso, de alguma forma, materializa para o (a) leitor (a) uma imagem idealizada pelo autor. Aprendendo com eles, apresento a descrição da cidade de Carangola me assumindo como aquela que narra. Uma narradora andarilha, caminhando na cidade onde mora.

* * *

Bem-vindos (a) a Carangola, esta pequena cidade de aproximadamente 33.463 habitantes²⁶, cercada por mares de morros²⁷ de Minas Gerais (que são poeticamente chamados de “montanhas”), onde seus habitantes se dividem entre as áreas urbana e rural. Cidade pequena, mas com um povo de grande valor, que aconchega e acolhe seus visitantes que partem com vontade de ficar. Este vale é o lugar onde nasci, fiz amigos, tive as primeiras paqueras, estudei, vivi belamente minha adolescência, juventude, me casei e aqui também conheci o amor mais lindo, puro, profundo e verdadeiro quando me tornei mãe. Meus filhos também são carangolenses. Carangola, conhecida nos velhos tempos como “Princesinha da Zona da Mata”, assim como todas as cidades, tem seus encantos e seus desencantos e a violência e as drogas também já chegaram por aqui. Encantos e desencantos que não são os mesmos para todos. O que para uns é defeito, para outros é uma enorme qualidade, ainda bem, pois como se diz popularmente “o que seria do verde se todos gostassem do amarelo?”

É uma cidade onde as oportunidades de inserção em práticas culturais são escassas, uma vez que não há teatros e cinemas no lugar. Contudo, a inexistência desses lugares, onde hegemonicamente deveriam ocorrer as práticas culturais, não impede que estas existam, uma vez que somos todos seres de cultura, e a cultura não prescinde de um local para se alojar. Aqui, no interior, as práticas culturais acontecem o tempo todo nos mais diversos lugares, como no clube, na igreja, na praça, ou em qualquer outro lugar onde se enuncia e se cria. As pessoas que vivem no interior têm um outro modo de vida, que é único e a cultura por aqui não é a mesma da cidade grande, e nem subalterna ao modelo de cultura criado, e que se espera, muitas vezes, que seja o válido. Às vezes a inexistência das práticas culturais não está na cidade, está em quem olha mas não consegue ver.

Carangola tem um Museu Municipal onde algumas vezes são realizadas exposições ou pequenos eventos culturais. Possui uma exposição agropecuária que é um acontecimento esperado para nós que aqui moramos e para os que vêm de fora, carangolenses ou não, para aqui se (re) encontrarem. No mês de julho, que é quando

²⁶Segundo o IBGE <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=311330&search=||info%EFicos:-informa%E7%F5es-completas> Acesso em 25/01/2016. Segundo o CENSO IBGE (o censo escolar encontrado foi o de 1997) (<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=311330&search=%7Ccarangola>). Acesso em 18/10/2015

²⁷ *Mares de morros* é uma denominação que o geógrafo brasileiro Aziz Ab'Saber adotou, mas que criada pelo geógrafo francês Pierre Deffontaine, para designar o relevo da região Sudeste. Caracteriza-se pela presença de vales estreitos com relevo acidentado, ondulado e montanhoso. Fonte: <https://espacosgeograficos.wordpress.com/2010/08/15/mares-de-morros/> consultado em 14/02/2016

esta festa acontece, está meio frio e até o clima contribui para o aconchego. Porque por aqui, quando o calor aperta é fogo. Mas nada que não possa ser resolvido, visitando as belas cachoeiras espalhadas por nossa região.

Hoje moro na zona rural, em uma comunidade chamada Borboleta. Olhando daqui, Carangola é verde. Aqui, as pastagens e plantações de cana e capineiras se impõem, já que a região é produtora de leite e gado de corte. Produz também café e conta com indústria de laticínios. O hospital “Casa de Caridade de Carangola”, também é uma referência na região. Há também, onde moro, muitas árvores frutíferas e outras de porte maior também que ajudam a enverdecer o olhar e a atrair variadas espécies da fauna local. O amanhecer é trazido pelo canto do galo e regado pelo cantar suave dos pássaros que anunciam o novo dia que chega. Os primeiros raios de sol fazem a neblina da noite sob as plantas brilhar coloridamente. Nossos vizinhos estão um pouquinho mais longe, mas sabemos que podemos contar com eles a qualquer hora. Daqui, é possível perceber os tons diferentes da natureza dados pela luz do sol no inverno e no verão. Colhemos fruta no pé, verduras e temperos na horta quase na hora do almoço. Daqui, Carangola é pura qualidade de vida. O entardecer é de uma beleza inexplicável, onde o céu pinta-se de vários tons de laranja misturados ao azul que ainda resta sumindo de vista no horizonte.

Saindo de casa para Carangola, percebo que a cada dia a cidade se estica sutilmente para este lado, pois o comércio está aumentando, lojas estão abrindo e casas sendo construídas. O trânsito também aumentou bastante, não sendo mais característica das cidades grandes. Indo rumo ao centro da cidade passo pela Escola Municipal “Lelena de Oliveira”, que é a única escola pública a oferecer, exclusivamente, Educação Infantil em nossa cidade. A Rede Municipal é responsável por toda a Educação Infantil e creches da cidade. Contando também com uma escola de 1º ao 5º ano e outra de 6º ao 9º ano, além das demais escolas (06) que se localizam na zona rural, que se desdobram em (03) distritos e (20) comunidades rurais, atendendo um total de 1814 alunos²⁸. A rede municipal conta também com 193 professoras (es). Algumas escolas rurais foram fechadas sob a justificativa de terem poucos alunos e serem multisseriadas, e ônibus foram disponibilizados para levar os alunos à outra escola maior, próximas às suas casas, em um processo conhecido como “nucleação”.

²⁸ Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Carangola.

Seguindo meu percurso, passo agora pela rua principal da cidade, onde se localiza o comércio mais frequentado e logo chego à praça. Como toda cidade do interior, no centro da cidade há uma praça e nela um chafariz, que por sinal é lindo, por ser uma construção de 1930, em estilo rococó, e tem sua forma arredondada contornada por belas e delicadas flores. Ao redor da praça se localizam pontos importantes, como a Prefeitura, o Fórum, a Igreja Matriz de Santa Luzia.

Continuando a caminhada, encontramos mais lojas comerciais e casas de moradores da cidade, assim como bares, lanchonetes e padarias. Passo pela Agência Banco do Brasil e um pouco mais à frente encontro a “ponte quebrada”, que eu nunca a vi quebrada, mas que a geografia do cotidiano autorizou seus moradores a batizá-la desta forma, e assim ficou. Em frente a ela há a Escola Servita “Regina Pacis”, uma escola particular, onde as normalistas se formavam antigamente, pois só lá oferecia o curso e que deixou de ser oferecido desde 1997, quando se formou a última turma de normalistas, da qual fiz parte, por falta de procura para matrícula. É uma escola de freiras e o prédio foi tombado como Patrimônio Histórico. Mais à frente está localizada a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)²⁹ uma conquista da qual os carangolenses se orgulham.

Esta Faculdade foi durante muitos anos procurada e frequentada por alunos de cidades vizinhas e algumas até bem distantes, vindos não só de Minas Gerais, como também dos estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo por ser referência como instituição de ensino e também por não haver na época tanta oferta como vemos hoje em tantas cidades. Nesta Faculdade, a maioria de nós, professoras da Rede Municipal de Educação de Carangola se formou, assim como lá também se formaram as professoras que foram nossas professoras, nos cursos oferecidos de Pedagogia, História, Matemática, Geografia, Letras e Biologia.

Em minha caminhada, atravessei a cidade a partir de sua rua principal, onde se aglomera a oferta de serviços básicos e por onde grande parte da população transita. Esta população que transita, contudo, não reside aqui. Como em qualquer cidade brasileira, Carangola tem os bairros onde residem as classes populares, onde em quase

²⁹ A UEMG foi criada na constituição mineira de 1989 e em seu Art. 199- estabelece autonomia universitária e define sua forma de constituição. No Ato Das disposições Constitucionais Transitórias, em seu Art. 81- cria a UEMG e no Art. 82- possibilita a absorção, pela UEMG, de fundações educacionais. Artigo que embasa a absorção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola, (FAFILE), pela UEMG. Fonte: <http://www.uemg.br/legislacao.php> consultado em 08/02/2016.

todos tem creches e escolas de tempo integral para atender as famílias que trabalham fora o dia todo. As pessoas que moram nestes bairros transitam pelo centro da cidade, mas este não é usufruído por todos da mesma forma. Algumas pessoas passam pelo centro porque é o caminho para chegar ao trabalho e desta forma, precisam atravessar a cidade e então passam por ali. Passam, mas aquele lugar não pertence a elas. Elas não podem comprar naquelas lojas, comer nos restaurantes que ali se localizam e não vão aos bancos porque não têm dinheiro. Não está escrito em lugar nenhum que elas não podem frequentar este ou aquele local, mas está implícito no contexto social.

Aqui suspendo minha caminhada pela cidade de Carangola, para me aproximar da minha formação e também pensar sobre a formação continuada oferecida na rede pública municipal. Logo depois que me formei, fui aprovada no primeiro concurso que a Prefeitura Municipal de Carangola realizou, no final de 1991, tomando posse em fevereiro de 1992, sendo desde então, professora da Rede Pública Municipal de Carangola há 23 anos. Considero, portanto, que o conhecimento que disponho sobre a formação continuada oferecida pelo município, poderá contribuir com este estudo. É importante ressaltar, junto com Boaventura Santos (2002), que a experiência não pode ser desperdiçada, e, sendo assim, penso que minha experiência, enquanto professora participante deste longo processo formativo legitime as contribuições que tenho a oferecer.

Segundo Boaventura Santos (2000), a supremacia de uma razão indolente tem incidido sobre o “desperdício da experiência”, o que significa na ignorância sobre os sentidos postos pelos sujeitos em suas práticas e ações sociais. Muito do que se pensa e do que se faz no exterior da esfera hegemônica tem sido produzido como inexistente, fazendo com que a voz da professora, por exemplo, seja deslocada para o lado de fora de um campo de visibilidade. Assim, mais uma vez reafirmo a relevância de adentrar as discussões que empreendo, trazendo minha experiência tecida junto às de outras professoras.

A década de 1990 foi de considerável contribuição em minha formação docente. Foi uma época de inícios, de novidades, de muito aprendizado e experiências. Aquelas que ao relembrar, ao recontar revivo, me transportam ao passado, provocam arrepio, emoção; momento marcante em minha profissão. Apesar de já ter terminado na época, a graduação em Pedagogia, os cursos de formação continuada que participávamos

oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação fizeram muita diferença em minha vida profissional.

Quando comecei a trabalhar na rede municipal, na década de 1990, esta era menor, no que se referia à Educação Infantil, pois hoje já foram construídas novas creches e abertas novas turmas de Educação Infantil. O Estado também, ainda não havia transferido todo este segmento para a responsabilidade dos municípios, como aconteceu no Brasil através da LDB 9394/96, que em seu artigo 211 § 2º regulamenta: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” – Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996; portanto havia educação infantil também nas escolas estaduais. Este segmento recebia crianças até 06 (seis) anos, e não até os 05 (cinco) anos como é hoje após a implantação da Lei 11.224/06 que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. Idade em que as crianças, eram alfabetizadas.

Conversando com a Secretária de Educação da Rede Municipal de Carangola na gestão 1989/1992, Tereza Cristina Lobato Guimarães, ela relatou que a primeira creche de nossa cidade foi criada em um bairro de periferia, Bairro “Santo Onofre”. O Prefeito da época, (1980 - 1983), Dr. Adnar Monteiro de Paula, disse que havia a proposta de um projeto da Legião Brasileira de Assistência (LBA)³⁰, que era da Assistência Social, para a construção de uma creche. O projeto vinha todo prontinho, não podia mudar nada em relação à estrutura física, mas que ele estava em dúvida se deixava a creche na assistência ou na educação. Tereza Cristina argumentou a sua opinião de que creche deveria pertencer à educação, pois era também uma escola e acabou por convencê-lo. Visitaram creches em Belo Horizonte e voltaram muito decepcionados, segundo Tereza Cristina relatou:

Fomos esperando que as creches pertencessem à educação. Mas não. Lá todas as creches pertenciam à assistência. Tivemos que construir toda a proposta pedagógica do nosso jeito. Da forma que acreditávamos que era o correto. Para isto contratamos pessoas competentes na área para nos ajudar e fazer a capacitação dos professores.

³⁰ A Legião Brasileira de Assistência (LBA), fundada em agosto de 1942 e extinta em 1995, era um órgão assistencial de natureza pública, fundado pela esposa de Getúlio Vargas, objetivando prestar auxílio às famílias dos soldados enviados à segunda guerra mundial. A LBA contava com o apoio de associações comerciais e da indústria.

Firmamos uma parceria com a saúde para a ‘Rede de Apoio’ e assim começamos o trabalho nas creches, porque aí fomos construindo outras, devido à demanda. ³¹(TEREZA CRISTINA, Informação verbal, set./2015).

Naquela época, em 1989, ainda não existia, disseminada, a ideia de “Rede de Apoio”, mas, em Carangola, já era firmada a parceria entre Secretaria de Educação e Secretaria de Saúde, em âmbito municipal. De forma sistemática, a ideia de “Rede de Apoio” somente passou a existir a partir de 2001, como o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), entre outros. É importante registrar, portanto, que o município de Carangola já atuava no interior de uma rede de apoio antes mesmo desta se generalizar enquanto possibilidade. Assim, profissionais tais como pediatra, psicóloga e nutricionista passaram a atender nas creches enquanto durou esta gestão. Como sabemos, mudam-se os governos, mudam-se as propostas e, atualmente, a rede de apoio não existe mais.

Comecei trabalhando com as crianças da Creche em um bairro de periferia. Naquela época a preferência das vagas era para as crianças que as mães trabalhavam fora o dia todo. As crianças chegavam às 07:00 e saíam às 16:30. Havia 06 (seis) creches municipais em Carangola e estas sempre cheias, com listas de nomes na fila de espera para matrícula. Nas creches, contávamos com a rede de apoio que incluía nutricionista, pediatra, psicólogo, além da coordenadora e da equipe pedagógica responsável pelos cursos de formação continuada de professoras.

A proposta de formação de professores da Secretaria Municipal de Carangola, na década de 1990, comportava diversos aspectos emancipatórios: era autoral, legitimava o saber docente, era polifônica, criava ambientes propícios ao diálogo entre teoria e prática, propiciava conexões entre a escola e a secretaria de educação, entre outros aspectos. Este período dispunha de natureza emancipatória e seu eixo principal era a autoria docente. Embora esta natureza não fosse oficialmente explicitada no decorrer dos trabalhos, ela estava implícita nas proposições da Secretaria, posto que as professoras ocupavam a centralidade das ações desenvolvidas. Neste período não havia nenhuma ação regulatória ou que tomasse o repasse enquanto procedimento formativo;

³¹ Todas as informações verbais desse trabalho foram obtidas através de entrevistas realizadas nos meses de setembro de 2015 e janeiro de 2016.

o elemento gerador de toda a formação docente era a voz e a escrita da professora. A proposta de formação em serviço era constituída por diversas ações, a saber:

- **Relato de Experiência:** havia encontros quinzenais, onde trocávamos nossas experiências, relatando sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, com nossas colegas, professoras das outras turmas. Eram seis creches no município e os encontros eram realizados com duas creches de cada vez.

- **Grupos de estudos:** mensalmente eram realizados grupos de estudo onde estudávamos teorias que subsidiariam nossas práticas, como por exemplo, a “Psicogênese da Língua Escrita” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1986), assim como diversos outros autores como Paulo Freire, Demerval Saviani, Ana Luiza Bustamante Smolka, entre tantos outros. A psicóloga participava das reuniões quinzenais conosco.

- **Análise da Prática Pedagógica (APP):** era a prática de escrever sobre o nosso trabalho e os textos, produzidos pelas professoras, eram levados para a reunião e discutido com todos. Levávamos um relato, por escrito, de algum trabalho realizado que tivesse alcançado o objetivo proposto ou não. Podia ser um relato onde o planejado deu errado e a partir dele começava a discussão. Era muito rico e aprendíamos muito em todos os encontros.

- **Reunião com as famílias:** mensalmente fazíamos reunião com as famílias, em sua maioria representada pelas mães. Nas reuniões com as famílias tratávamos de assuntos pedagógicos, explicávamos para elas como era nosso trabalho, o porquê dele e o desenvolvimento das crianças a partir dele. Procurávamos tornar as famílias conscientes de que a creche é uma escola, pois na época, quando as crianças saiam de lá para ir para o 1º ano, as escolas se recusavam a matriculá-las nesta sala e as faziam repetir o pré-escolar alegando que “menino de creche não sabia nada porque só ficavam lá brincando, porque creche não era escola”. As reuniões eram um espaço para desmistificar este enorme preconceito. O que conseguimos, graças a muita persistência, determinação e argumentos consistentes.

- **Visitação às escolas:** as professoras visitavam as classes de outras escolas e a professora que as recebia apresentava seu trabalho, falava sobre sua prática, mostrava os artefatos didáticos.

Com todas essas práticas criamos um espaço de leitura, de escrita sobre o que fazíamos, de teorizar, de discutir, repensar e reavaliar nossa prática pedagógica. A conversa com as outras colegas nestes encontros era muito importante porque nos fazia ver e refletir sobre o que não prestamos atenção antes. E quando estudávamos víamos que estávamos caminhando amparados em bases teóricas. Ler, discutir suas práticas docentes, escrever sobre elas e estudar muito, com frequência e regularidade, proporcionou na época, um grande envolvimento entre as professoras e prazer nas práticas docentes.

Tivemos este tipo de prática docente por seis anos, aproximadamente. A Rede Pública Municipal era referência para as demais escolas estaduais dentro do próprio município, assim como para os municípios vizinhos, dos quais representantes das Secretarias de Educação se deslocavam até Carangola para conhecer, visitar as creches e buscar interlocução. As professoras, juntamente com a equipe da Secretaria Municipal de Educação eram convidadas para ministrar cursos, oficinas e palestras nos municípios vizinhos. Esta formação provocou impactos no ensino, visto que as professoras ao discutirem suas práticas e estudarem teorias que as respaldassem, mantinham-se em constante movimento entre a ação e a reflexão, o que provocava novas práticas docentes, novas maneiras de pensar o aluno, questionamentos sobre como ele aprendia, e como elas ensinavam. Estendeu-se também às famílias porque mais reuniões aconteciam com as famílias buscando informá-las sobre o desenvolvimento de seus filhos e da continuidade deste processo ao mudarem de escola. Estendeu-se a outras escolas, não só quando as professoras eram convidadas para falar de suas práticas, mas quando iam sem convite mesmo, para defender seus alunos e os trabalhos desenvolvidos com eles especialmente nas creches, que depois de muito trabalho foram reconhecidas como escolas pelas demais escolas da cidade que recebiam as crianças oriundas da creche.

Houve um movimento de considerável dimensão na Rede Municipal de Educação de Carangola/MG, especialmente por parte das professoras, junto com a Secretaria, mas, que no decorrer dos anos seguintes veio perdendo força. Depois destes seis anos, as coisas mudaram. Mudaram por motivos diversos. Sabemos que investimentos na educação, assim como em outro segmento qualquer, dependem de vontade política, de prioridades. Nem todo governo prioriza a educação fora dos palanques. Então passamos por uma nova fase. Muito diferente da anterior. Bem difícil

para nós. Paramos de ter cursos, de estudar sistematicamente, de socializar experiências, de teorizar nossa prática. As coisas foram se perdendo. Os encontros formativos foram se tornando escassos, as reuniões se tornaram mensais dentro da própria creche e os assuntos tratados focavam mais os aspectos administrativos, do que os pedagógicos. Passamos assim a uma busca pessoal, autodidata mesmo, onde cada uma estudava o que quisesse, se quisesse. Só que neste momento muito se perdeu em se tratando de formação continuada, pois não havia mais encontros regulares, sendo cada uma por si.

Penso ser necessário neste momento, trazer aqui uma breve discussão sobre o Neoliberalismo na Educação, pois o que se passa neste momento histórico em Carangola, não acontece por acaso ou desprovido de uma conjuntura.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, as políticas públicas nacionais assumiram contornos neoliberais, apresentando como características mais comuns nas reformas “a organização dos currículos por competências e habilidades; estímulo à competitividade entre escolas e sistemas de ensino (de estados e municípios), e a responsabilização de professoras e gestores pelo desempenho escolar dos alunos” (PONCE; ROSA, 2014, p. 4). Se antes a sociedade política exercia o poder de direção e controle sobre a sociedade civil, agora, no mundo globalizado a sociedade é elevada à condição de “parceira”, onde surge o chamado “terceiro setor” (iniciativa privada).

Desde 1985, na 23ª reunião da UNESCO, iniciou-se um processo de mobilização pública para o alarmante crescimento do analfabetismo no mundo. No Brasil, Marco Maciel, então Ministro da Educação do governo de José Sarney, apresentou a proposta “Educação Para Todos - Caminho para a Mudança”. Desde então o Brasil já começa a se mobilizar para atender metas fixadas em esferas supranacionais. Neste documento assim como os demais que vieram depois deste, percebe-se que se alinham com os discursos globais das políticas de educação. Começa-se então a implementar algumas reformas antes da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB)/1990. Como bem colocam Ponce e Rosa, “pavimentava-se o caminho para a institucionalização das avaliações de larga escala, já praticadas em outros países havia algum tempo” (2014, p. 7).

Há um *modus operandi* para o funcionamento da educação: burocratas pensam e decidem o que deve ser feito na educação para se atingir metas e objetivos que agradem ao mundo competitivo economicamente em que estamos inseridos; as Secretarias

Estaduais de Educação delegam aos seus subalternos, em nosso caso Superintendências Regionais de Ensino, que divulguem os “pacotes” que contem as “fórmulas mágicas” para as escolas estaduais e municipais, para que todas as crianças, adolescentes e jovens aprendam, desenvolvam e atinjam os objetivos já traçados pelos burocratas (aqueles que pensam o que é melhor para a educação - escola, professoras, alunos) e posteriormente sejam colocados em prática pelas professoras, a quem cabe a função de executar e aos gestores controlar a execução, e que terão seus papéis avaliados posteriormente.

Realizadas desta forma, as avaliações cumprem relevante papel ideológico: apontam o baixo desempenho dos alunos, promovem o descrédito no serviço público, contribuindo assim para a consolidação do atual projeto hegemônico: a privatização.

Com relação às professoras neste contexto, estas assumem a execução de projetos educacionais dos quais não participaram e às vezes nem compreendem, mas percebem a incompatibilidade entre teoria e política do sistema de ensino e de avaliação, e em meio a este conflito, recorrem a práticas pedagógicas tradicionais para atingir metas, isto sem que o gestor saiba, é claro. Táticas de praticantes, já nos ensinadas por Certeau³². Infelizmente, o que fica muito claro para nós, é a total desvalorização dos sujeitos no processo educacional. É uma proposta que ignora os saberes docentes e discentes e se reduz a gráficos de melhores resultados.

No decorrer destes anos, crescemos muito, depois paramos e, a seguir, começamos a decair enquanto Rede de Ensino Municipal e tal situação causou muita indignação nas professoras que estavam atuando naquela época e que ainda hoje lamentam este fato.

Os recursos financeiros começaram, somente após a Constituição Federal de 1988, a virem destinados para a educação através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que financiava a educação básica, e que destinava parte de sua verba para materiais e formação de professores. Vivemos então, na década de 1990, uma fase comprometida com a emancipação e autoria docente para, a seguir, sucumbir a um projeto neoliberal de educação.

Um pouco anterior a esse período, na década de 1980, acontecia na Rede Municipal de Carangola, um processo bem diferente, especialmente no que se tratava da formação continuada de professoras. Para ter acesso às propostas formativas daquela

³² O (a) leitor (a) pode rever este assunto na folha 28 deste texto.

ocasião, retorno à entrevista com a Secretária Municipal de Educação daquele período, Tereza Cristina Lobato Guimarães, que exerceu este cargo em mais outros dois governos posteriormente. Segundo Tereza Cristina, na década de 1980, a nomenclatura era “Departamento de Educação e Cultura” e funcionava em uma pequena sala dentro da Prefeitura Municipal. Lá, só trabalhava ela e mais uma pessoa. A legislação vigente era a LDB 5692/71, e ainda não havia sido promulgada a Constituição Federal. Quem passava para o Departamento de Educação e Cultura, todas as informações e legislações, era o setor de Inspeção Escolar³³ do Estado, que funcionava também em uma sala que pertencia à Prefeitura. Neste período, ainda não havia sido criada, em Carangola, uma unidade da Superintendência Regional de Ensino – atual responsável pelo gerenciamento da educação no âmbito regional. O setor de “Inspeção Escolar”, pertencente ao quadro administrativo da educação pública estadual de Minas Gerais, era responsável pelo repasse de orientações legais ao Departamento de Educação Municipal, bem como por sua fiscalização e acompanhamento. O setor de Inspeção Escolar funcionava nas instalações da Prefeitura. Segundo Tereza Cristina:

Tínhamos na época 09 (nove) escolinhas, se não me engano, de zona rural. O que fazíamos basicamente era visitar estas escolinhas e orientarmos. Eu e a outra funcionária. Só duas pessoas. Fervedouro, que é hoje município, era na época distrito de Carangola e isto tornava as escolas a serem visitadas bem distantes da sede. Não existia, portanto, no início dos anos de 1980 até 1987 nenhuma capacitação para professores, apenas informações a respeito de mudanças em legislações, trazidas pelo setor de Inspeção escolar e repassadas às professoras pelo Departamento de Educação e Cultura. Também existia o MOBREAL, que objetivava a alfabetização de Jovens e Adultos, entretanto era do Governo Federal e o município não tinha participação alguma neste projeto (TEREZA CRISTINA, Informação verbal, set./2015).

Neste trabalho investigativo, tive conhecimento de que os Pré-Escolares Municipais começaram em 1982/83, quando a Secretaria do Estado de Educação enviou para os Municípios um projeto para implantar Pré-Escolares nas periferias da cidade e as Prefeituras ficariam responsáveis por eles. A Prefeitura aceitou e contratou uma nova funcionária, para trabalhar como supervisora pedagógica, que junto com a Secretária de

³³ No Brasil, a Inspeção Escolar é criada através do Decreto Nº 21.241, de 04/05/1932 e, em Minas Gerais, através do parecer n.º 794/83. As principais atribuições da Inspeção Escolar eram prevenir e corrigir desvios e disfunções no sistema. Cabe à inspeção vigiar, controlar, avaliar, corrigir, orientar, contribuindo para a melhoria da qualidade do sistema de ensino. Em Carangola não havia Superintendência Regional de Ensino. Nossa cidade pertencia à sede do Município de Muriaé. Carangola só passou a ter uma sede da Superintendência com a promulgação da Lei 10.232 de 1990, na época denominada 40ª Delegacia Regional de Ensino.

Educação, supervisionariam o trabalho das professoras que assumissem essas turmas. Na época veio uma verba para investir neste projeto e o Estado começou a capacitar essas professoras e a supervisora. Mas só as que faziam parte deste projeto. As professoras das escolas de zona rural continuavam sem ter nenhuma formação. Tereza Cristina ressaltou que “[...] naquela época, não tínhamos nenhum financiamento para a educação. Isto só veio depois, com a Constituição.”

Posteriormente, o Governo Federal lança vários programas de formação continuada como o PROLETRAMENTO, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outros, e estende a proposta aos municípios que em sua maioria aderem a estes programas. No PNAIC, até hoje, 5.421 municípios e todos os estados brasileiros já aderiram ao Pacto, atendendo a uma totalidade de 7 milhões de estudantes dos três anos do ciclo de alfabetização, em 108 mil escolas³⁴. Carangola optou por participar destes programas.

Voltando à conversa que tive com a ex-Secretária Municipal de Educação de Carangola, perguntei se ela acreditava que os municípios perderam sua autonomia em relação à formação de professores a partir do momento em que o MEC passou a oferecê-las. Ela respondeu que muita coisa mudou quando ela retornou em 2005 como Secretária de Educação. Primeiro tiveram muito trabalho com a transição de FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) para FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)³⁵ havia muita burocracia, muita parte de contabilidade, prazos para se cumprir. Participaram de muitas reuniões de formação em Belo Horizonte. Depois tiveram, logo em seguida, que montar o Plano Decenal de Educação (PNE), e posteriormente o Plano de Ação Articulado (PAR), que era o plano de ação baseado no Plano Decenal, com prazo determinado pelo Governo Federal. Mas Tereza Cristina afirma que foi muito bom para o Município. Abriu muitas possibilidades. Na parte de formação continuada, segundo ela, continuaram a ter autonomia.

³⁴ Fonte: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>

³⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

O Governo Federal oferecia e nós aceitávamos ou não. Nós escolhíamos aquelas capacitações que mais se adequavam à nossa realidade. Eram ótimas. Os professores participavam e gostavam muito. Foi uma época muito dinâmica na Secretaria Municipal de Educação. A secretaria funcionava como uma máquina. Todo mundo trabalhando muito. Querendo resultados. Melhoramos muito nossos resultados (TEREZA CRISTINA, informação verbal, set./2015).

Quando, na década de 1990, começamos a trabalhar na Rede Municipal, não havia regulação como veio acontecendo depois com o fortalecimento da política neoliberal. A própria LDB/96 nasce sob a égide neoliberal. Garante o acesso à educação, mas, e a qualidade? Apresenta muito discurso em relação à acessibilidade, mas não proporciona os investimentos necessários para a permanência e qualidade na/da educação. Sabemos que as leis surgem em função das necessidades e relevâncias sociais. E com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, não foi diferente. A lógica capitalista é neoliberal, portanto afeta diretamente na educação. O Estado investe o que para ele é devido. Por exemplo, o Governo Federal investe na merenda, mas não no salário das professoras. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, (UNESCO), estabeleceu estratégias internacionais a serem cumpridas a nível global, no caso da UNESCO mais relacionadas à educação, aos direitos das crianças e adolescentes. Pensavam que seria impossível outra solução, e então a resposta à pergunta “Ficaria a educação no Brasil sem uma diretriz?”, obteve como resposta que, se a educação está num nível muito baixo, isto vai refletir no mundo do trabalho, já que estes não se separam, o que vai desmotivar e entrar investimentos internacionais no país. Assim o mundo do trabalho e educação relaciona-se com a economia. Esta proposta veio se colocar como “solução” para a educação, sendo a proposta aceita pelo Brasil.

Um exemplo claro disso é o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Tem uma proposta social? Sim. Mas é uma proposta neoliberal que visa o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que é feito a partir do mercado de trabalho. Aqui o Estado está interferindo, mas pensando no mercado de trabalho. Lógica capitalista. Com a interferência de Organismos Internacionais, como a Organização das Nações Unidas, (ONU), através da UNESCO, na educação, começam as retaliações econômicas em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de nosso país, que se encontra muito distante dos de outros países, e como consequência não há investimento de outros países no Brasil, uma questão relacionada à globalização:

ninguém vai querer investir aqui. Então, os índices precisam melhorar e para isto, levou-se para a escola, a lógica empresarial, onde percebemos que hoje é como se todos estivessem regulados por uma mesma lógica, onde a escola passou a ser vista como uma empresa, e como tal, obedece a um padrão que se baseia em resultados que precisam ser positivos em termos de estatística. Como consequências, temos a proletarização da professora na sua formação; os alunos deixam de ser sujeitos para serem números, e há tantas metas para se cumprir que, assoberbada, parece não sobrar tempo para que a professora faça com seus alunos o que realmente gostaria de fazer.

Hoje nas escolas temos muitos livros paradidáticos, muitos horários para reuniões, horário para planejar aulas, diários, muito organizado, planejado e estruturado. Alguns cursos de formação, como por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), trazem todo o material pronto para a professora apenas aplicar. Um material prontinho: atividades, jogos, com objetivos traçados e já previamente estabelecido. Muitas professoras dizem gostar disso, “pois como vem tudo pronto é mais fácil”, entretanto há uma insatisfação constante como percebo nas falas do tipo: “não vejo a hora de aposentar”; “já gostei muito de ser professora, agora, não sei, parece que não gosto mais”; “não aguento mais escola, é um excesso de cobrança...”. Resta-me uma pergunta: será que as professoras não percebem essa contradição? Outro fato no mínimo curioso: as professoras pouco participam das reuniões pedagógicas, falando, opinando. Entram mudas, mas não saem caladas, ao saírem dela é como se começasse uma nova reunião, onde falam entre si e compartilham ideias e opiniões. O que está acontecendo aí? Que encontros são esses que ninguém gosta: nem quem os organiza queria participar. É preciso questionar os encontros para estudo. Janete Magalhães, estudiosa do cotidiano, falou sobre isto no VII FALAS/ julho de 2015, na UERJ, quando disse que precisamos de bons encontros para produzir. Bons encontros para potencializar o agir no coletivo. “Uma andorinha só não faz verão”, já dizia o velho ditado e que aqui se faz tão pertinente. Urge a necessidade de potencializar a ação coletiva, com alunos e professoras. Ter boas práticas discursivas, potencializar os encontros. O que potencializa a agir, ainda segundo Janete, são as boas paixões, apenas a alegria nos aproxima das ações, mas o que alimenta o capitalismo é a nossa tristeza, paixão triste, que gera a impotência, não inventar, não reagir, isso se dá no coletivo. É preciso então afetar e afetar-se. Como entendemos a partir de Deleuze, relacionar-se com o outro “com paixão”, pelo outro e com o outro, uma relação que remete à

alteridade que tem como foco a existência do outro na intersubjetividade. Ser afetado no encontro provoca a instabilidade da subjetividade, decorrendo em mudanças irreversíveis; ser afetado num encontro é algo que desestabiliza a própria ordem.

Antes, não havia tanta acessibilidade, diferentemente de hoje que temos uma escola para todos, onde um turbilhão de perfis adentra a escola, em que todo o processo de mais de 300 anos de exclusão desaguou hoje nas salas de aula. A realidade destes alunos é consequência de histórias passadas. Em contrapartida como é que o governo pensa a educação? É um dever do Estado e é um direito. É preciso investir nela porque reduz a violência e a desigualdade social; oxigena e potencializa o mundo do trabalho ter pessoas mais bem formadas. Entretanto, percebemos avanços, perto do que tínhamos. Porém, o que se avançou ainda é mínimo perto do que precisa e penso que corremos o risco de perder o trem da história se o governo não investir devidamente. Professoras e alunos politizados não se deixariam manipular tão facilmente, como por exemplo, por uma emissora de televisão. A educação precisa ser vista como política pública fundamental.

O tempo e o manual restrito tentam abortar a criação e conseqüentemente a felicidade. Pretendem tirar a alma da professora e, como consequência, a do aluno. A partir do momento que tornou escola empresa, uma escola que trabalha com guias, para muitos, essa felicidade deixou de existir. Uma escola empresa é produtora de números e não de sujeitos. Possui uma gestão escolar hierárquica, onde vale ressaltar as figuras e papéis do diretor, supervisor, inspetor e especialmente da Secretaria do Estado de Educação (SEE). Não se pensa mais no sujeito aluno na prática, apenas na teoria, e a professora encontra-se desmotivada, massacrada, tendo que fazer um monte de coisas nas quais ele não acredita.

No modelo de escola empresa, o proletário é a professora; é ela que tem que trabalhar, que tem que produzir. Mas essa forma de trabalho tem gerado um adoecimento dessa profissional, frustrado com os resultados produzidos. Outro fato terrível: não há diálogo. Não se consegue dialogar sequer com o gestor, que está dentro da escola com ela, todos os dias. A lógica empresarial pretende tolhir a capacidade de criar e abolir a felicidade. Até onde essa escola empresarial que tolhe seu poder de criação, vai proporcionar uma diminuição do prazer? Sem prazer ninguém é feliz.

Nessa escola, a professora representa o proletário porque é ela a mal remunerada. Foi dado à professora o dever de resolver a defasagem educacional do

aluno. Só que para isso, a professora, soldado de frente desta batalha, teria que resolver toda uma história de erro da educação deste país. Subjugar, oprimir, mandar produzir é função dos inspetores, que se assemelham ao *Capitão do Mato*, que era negro como os escravos, mas neles mandava; os inspetores/ supervisores/ diretores, com a mesma formação das professoras pretendem mandar nestes, determinando que se cumpra e vigiando o que se mandou cumprir. Desta forma se intenciona proletarizar e despolitizar o magistério. A professora está se tornando invisibilizada porque, para muitos, ela virou um sujeito obscuro.

Relembrando a nossa origem de povo colonizado, a relação de trabalho é uma relação que nos remete à questão escravocrata. Os nobres não trabalhavam. Só para fazer um paralelo disso com a prática docente, a leitura introduzida como obrigatória e desprazerosa é vista como um castigo. E na escola empresa, o menino que não quer ler, é levado como castigo para a biblioteca da escola. Quanta contradição!

Hoje, então, é como se todos estivessem regulados por uma mesma lógica (até que ponto ela é sem lógica?) governamental neoliberal. Uma proposta, um pensamento padronizado, engessado, não dialogado. Praticando um modelo imposto. Seriam então, professoras e alunos, um bando de zumbis dentro da escola? Como se sentem as professoras da Rede Municipal de Carangola em suas escolas?

Em relação à Rede Municipal de Educação de Carangola, confirmamos em conversas com professoras que na década de 1980, não havia curso de formação de professores. Nesta década, as professoras elaboravam livremente seu trabalho. Não havia nenhuma regulação, segundo o relato da professora Kíssila, que trabalhava em 1983, em uma escola multisseriada, localizada na zona rural:

Ninguém ia lá na escola. Nem para saber se a gente tinha ido dar aula ou não. Só ficavam sabendo se algum pai fosse lá reclamar. Mas eles não iam, não, porque gostavam muito das professoras. Mas também a gente não era de faltar. Só se estivesse doente (PROFESSORA KÍSSILA, Informação verbal, set. 2015).

Não tinha reunião para nada. Às vezes ia alguém da Secretaria lá levar algum material, um aviso, pouca coisa. A gente trabalhava com o que tinha. Se virava. Não tinha esse monte de coisa que tem hoje não (PROFESSORA KÍSSILA, Informação verbal, set. 2015).

Um dia, duas inspetoras apareceram lá, porque erraram de escola, iam a uma escola do Estado e erraram o caminho. Ficaram sem graça e acabaram convidando a gente para participar de um jantar do dia dos professores que ia

ter, mas era para as professoras do Estado. Eu nem fui (PROFESSORA MÉRZIA, Informação verbal, set. 2015).

Na década de 1980, a educação brasileira era regida pela LDB 5692/71. No âmbito desta legislação, a única referência à formação continuada de professoras pode ser encontrada no Art. 80, o qual dispõe que “os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para as professoras sem a formação prescrita [...] a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida”. Era comum, nesta época, o exercício de professoras leigas, às quais era oferecida a habilitação necessária à modalidade de ensino em que atuavam. Assim, muitos cursos de formação continuada foram criados a partir de uma estrutura aligeirada e condensada. A atuação do poder público incidia sobre a formação inicial, sendo que a formação continuada não ocorria de forma sistematizada. A partir da LDB 9394/96, em seu Art. 62, § 1º, encontramos que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” A situação, portanto, se altera: da emergência por habilitar professoras leigas, a legislação incorpora também a necessidade pela formação continuada.

Sendo assim, é possível compreender o que diz a professora Mércia, quando relata que “não havia nenhum tipo de cobrança”. Mércia é também professora de zona rural, que ia até uma parte do caminho com Kíssila, mas trabalhavam em escolas diferentes. As professoras organizavam suas aulas de acordo com o que lhes parecia melhor mediante a realidade na qual estavam inseridas. Percebemos isto quando conversamos com Valéria, que trabalhava na zona rural em uma escola multisseriada de manhã e à tarde era professora de uma escola municipal urbana e trabalhava com uma turma de 1ª série. Disse ela: “Lá na roça não dava pra fazer o mesmo trabalho que eu fazia aqui, na escola da cidade. A clientela era outra. Os interesses eram muito diferentes”.

No final da década de 1980 e início de 1990, começaram as capacitações com uma equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que fazia o trabalho que relatei anteriormente, com as professoras da rede até a 4ª série, naquela época. Depois, com as mudanças de gestão municipal, passou-se a fazer reuniões na própria creche com poucos estudos pedagógicos tratando nas reuniões mais de assuntos administrativos. De 1998 em diante, ou seja, após a LDB 9394/96, havia reuniões com as pedagogas por

segmentos: as creches separadas das turmas de 1º ao 5º ano, na Secretaria Municipal de Educação; escolas rurais, também separadas, na Secretaria Municipal de Educação; o Jardim da Infância “Lelena de Oliveira” realizava as reuniões em sua própria sede, com sua equipe; desta mesma forma acontecia com as escolas “Santa Luzia” e “Antônio Marques”. Nestas reuniões, eu participava das relativas às creches, entretanto estas reuniões não podiam ser consideradas como formação de professores, pois não havia uma continuidade dos estudos, não havia uma proposta para se realizar e não era um processo, como ler um livro e conversar sobre ele. Não, não era assim.

A cada encontro era proposto o estudo de um tema que não se relacionava com as demandas docentes e nem se articulava às discussões empreendidas anteriormente. Assim, era possível que em uma reunião fossem discutidos os níveis de conceitualização sobre a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) e na reunião subsequente se discutisse “o papel do professor de creche”. Era perceptível para nós, professoras, que as propostas de estudos não eram provenientes das escolhas docentes, e nem tampouco faziam parte de um projeto formativo instituído. A percepção do caráter desarticulado desta ação provocava, nas professoras, a relutância na participação. Não era possível observar esforços docentes de inserção nos debates, uma vez que a fragilidade da proposta não os legitimava. Ninguém participava muito também, falando, opinando ou relatando nada. As conversas eram fora destas reuniões, entre nós professoras, aquelas que tinham afinidades, pensamentos parecidos, as mesmas crenças e objetivos em relação à creche, aos nossos alunos.

Posteriormente, o município de Carangola começou a participar das formações continuadas oferecidas pelo Governo Federal, como o Pro-Letramento e em 2012 do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Pensando a Rede Municipal de Educação de Carangola, percebe-se que durante a década de 1980 as práticas eram instituintes, ou seja, as professoras trabalhavam da forma que acreditavam ser as melhores para a sua turma e levavam em consideração o contexto social, histórico e cultural. Eram, portanto autoras do fazer docente. A partir de 1991, 1992, houve uma ruptura conceitual. A Secretaria Municipal de Educação passou a realizar encontros de formação continuada para as professoras, que a partir deste momento começaram a se encontrar para estudar e refletir sobre a prática docente. Conheceram Emília Ferreiro e muitos outros autores que estavam discutindo sobre o ensino e a aprendizagem. Foi um momento de muito crescimento. Aprendia-se muito. Éramos autoras de nossas práticas

docentes. Depois disso, no final dos anos 1990, início de 2000 em diante, começaram a fazer parte da Rede Municipal as capacitações instituídas, ou seja, aquelas propostas pelo governo estadual ou federal. A partir daí, as professoras, deixaram de ser apenas autoras e passaram também a reproduzir o que vinha prescrito para ser feito, realizado, com prazos determinados. Vigiadas pelas supervisoras para que se cumprisse corretamente em prol de obter melhores resultados. No momento em que começam a ter que reproduzir algo em que nem sempre acreditam ou sequer concordam a insatisfação com a profissão começa a se instalar e as crianças parecem não gostar mais tanto da escola. Coincidência?

O quadro abaixo foi criado buscando reunir programas e cursos de formação continuada de professoras oferecidos no âmbito da Rede Pública Municipal de Carangola/MG de adesão obrigatória ou voluntária, no período compreendido entre 1992 e 2013, que tiveram maior relevância no período abordado nesta pesquisa, levando em consideração as falas das professoras. Outras capacitações foram oferecidas, entretanto, algumas destas haviam sido até esquecidas por várias professoras, o que me fez entender que não tiveram relevância e nem aplicabilidade na prática docente, sendo, portanto, dispensável de constar neste quadro.

A seguir apresento o quadro e procuro refletir um pouco sobre as capacitações que dele constam e suas implicações no ensino, buscando respaldo para isto na experiência das professoras narradas nos encontros, assim como na minha experiência enquanto participante desta rede.

Quadro 1 – Programas de Formação Continuada implementados na Rede Pública Municipal de Educação/Carangola (MG) (1980-2015) * (continua)

PROGRAMA	Menino, quem foi teu mestre	PROCAP	Análise da Prática Pedagógica (APP)	Light House	PRO-LETRAMENTO	Distúrbios de Aprendizagem DISLEXIA	Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC	Distúrbios de Aprendizagem TDA/H
Criação	Fundação Roberto Marinho (1992)	Secretaria de estado de Educação de MG, com apoio do Banco Mundial e Universidades e Instituições de Ensino Superior (1997-1999)	Secretaria Municipal de Educação de Carangola /MG (1997-2000)	Lions Clube (2005)	Resolução <u>CD/FNDE N.º. 24</u> de 16 de agosto de 2010	Secretaria do Estado de Educação/MG (2010)	Portaria MEC N.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012.	Secretaria do Estado de Educação/MG (2013)
Natureza	Curso Presencial	Curso Semi – presencial	Atividade Presencial	Curso Presencial	Curso semi presencial	Curso presencial	Curso Presencial de 02 anos	Curso Presencial
Caracterização	Programa de formação continuada visando um trabalho pautado no lúdico e na construção do conhecimento pelo aluno a partir de temas de seu interesse.	Programa de formação continuada, componente do Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (Pro-qualidade) objetivando a melhoria da aprendizagem dos alunos.	Relato escrito onde as professoras escreviam sobre sua prática pedagógica.	Programa de Formação Continuada com o objetivo de superar o fracasso escolar.	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental	Capacitar os diretores supervisores a diagnosticar alunos com DISLEXIA formando multiplicadores nas escolas.	Assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.	Capacitar os diretores e supervisores a diagnosticar alunos com TDAH formando multiplicadores nas escolas.

Quadro 1 – Programas de Formação Continuada implementados na Rede Pública Municipal de Educação/Carangola (MG) (1980-2015) * (conclusão)

Público alvo	Professores da Educação Infantil até o 5º ano de escolaridade	Professores da 1ª à 4ª série	Professores da rede municipal do Infantil à 5ª série	Professores da 1ª à 4ª série	Todos os professores em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas	Supervisores e diretores da rede pública	Professores da 1ª à 3ª série	Supervisores e diretores da rede pública
Sistema atendido	Federal Estadual Municipal	Municipal Estadual	Municipal	Federal Estadual Municipal	Federal Estadual Municipal	Estadual Municipal	Federal Estadual Municipal	Estadual Municipal
CH	80h/ anuais	180 horas /ano	Mensal	24h distribuídas em três encontros	120 horas com duração de 8 (oito) meses	8h	120 horas/ano	8h
Metodologia	Utilizava fitas de vídeo e material impresso envolvendo o língua portuguesa e matemática, promovendo a reflexão sobre a criança aprende.	Baseado na proposta de ação-reflexão-ação com objetivo de oferecer resposta aos problemas da prática. O método prevê etapas de diagnóstico da prática, produção de intervenções e avaliação do trabalho realizado.	Leitura pelas professoras de seu texto e discussão com o grupo.	Baseada no construtivismo, utilizando a estratégia Concentrated Language Encounter (CLE)	Utiliza a ação tutorial, com suporte didático impresso e em vídeo (abrangendo matemática e língua portuguesa), promovendo a reflexão docente e incentivando a formação continuada em rede (Universidade, Secretarias de Educação e Escolas).	Usava cartilha enviada pela Secretaria do Estado de Educação/MG para estudar sobre e futuramente diagnosticar alunos com DISLEXIA.	Baseado na pesquisa-ação, tem como objetivo a apropriação de ações pedagógicas que visam contribuir para a aprendizagem das crianças.	Usava cartilha enviada pela Secretaria do Estado de Educação/MG para estudar sobre e futuramente diagnosticar alunos com TDAH.

FONTE: Arquivo Pessoal, 2015.

*Nos anos de 1980 não havia nenhum tipo de formação sistemática de professoras na Rede Pública Municipal de Carangola/MG.

Inicialmente, considero importante dizer que os cursos e programas presentes no quadro, são citados pelas professoras nos encontros que tivemos, e serão mais

desenvolvidos na Seção 5, intitulado como: DAS CONVERSAS COM AS PROFESSORAS, embora eu dialogue brevemente com eles a seguir.

Dos cursos oferecidos que aparecem no quadro, o segundo deles, “Menino quem foi teu mestre?”, apareceu na fala das professoras como o mais relevante e que afetou a experiência. Apesar de não oferecer materiais prontos, para serem aplicados junto aos alunos, um diferencial do curso parece ser a discussão acerca de como as crianças constroem seus conhecimentos, ou seja, discutiam-se as lógicas de aprendizagem das crianças, a partir de suas produções e havia espaço para as professoras relatarem o trabalho pedagógico desenvolvido, promovendo reflexões sobre o *ensinoaprendizagem*. No período em que este curso foi realizado, havia paralelamente o atendimento da rede de apoio, além dos encontros quinzenais com os profissionais da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e onde realizavam as APP's, que também aparecem no quadro, que possibilitavam às professoras falar sobre sua prática docente, refletir sobre ela a partir de conversas com o grupo de professoras que estavam reunidas com o mesmo objetivo. Outro diferencial revela-se no fato de que não estavam ali ouvindo falar de teorias e práticas distantes de suas realidades, mas começava-se pela fala das professoras para a partir daí chegar às teorias, ideias e novas práticas docentes se inseriam no contexto.

O curso *Light House* foi oferecido pelo *Rotary Club* e aceito pela Secretaria Municipal de Educação, porém participaram apenas as professoras de duas (02) escolas municipais, uma que se localiza na área urbana e a outra em Lacerdina, distrito muito próximo, quase podendo ser considerado como um “bairro” da cidade. As professoras com as quais conversei e que participaram desta formação, dizem que, apesar desta ter uma proposta aberta, onde as professoras criavam seu material, havia um caminho a ser seguido, um passo a passo, que elas consideraram cansativo e que ao final as crianças demonstravam desinteresse em participar do que era proposto. Hoje não usam mais nada deste curso e muitas professoras julgam ter sido um desperdício de dinheiro por parte da Secretaria de Educação de Carangola, pois foram confeccionados materiais exigidos pelo curso, como por exemplo, suporte de madeira para cada escola para se colocar os álbuns seriados que iam sendo confeccionados no decorrer das aulas e que acabaram abandonados nas escolas.

As capacitações oferecidas em parceria com o Estado de Minas Gerais e/ou com o Governo Federal são as mais recentes. Nos últimos anos, somente este tipo de

formação foi oferecida às professoras. A Secretaria Municipal não organizou por conta própria nenhum curso e nem mesmo as reuniões pedagógicas são para estudo, destinando-se mais às questões administrativas. Conversando com as professoras, elas disseram que tanto o PROCAP quanto o Pro-Letramento, ajudaram um pouco na época em que foram realizados, mas era muito cansativo, tinha tarefas para cumprir e entregar aos tutores. Hoje não usam praticamente nada do que aprenderam lá e se esforçaram um pouco para lembrar-se de como eram oferecidos estes cursos e seus materiais. O PNAIC vem acontecendo desde o ano passado e a reclamação geral é em relação ao horário dos encontros. Estes acontecem à noite, após o horário de serviço e terminam muito tarde, quando já estão, segundo elas “cansadas e doidas para chegar em casa”. As professoras, de modo geral, elogiaram o material oferecido, consideram que é muito bem elaborado e contém atividades que segundo elas são ótimas, voltadas para o lúdico e que as crianças certamente terão interesse em realizar, porém quase nenhuma delas usa o material na sala de aula com os alunos, ou seja, não usam o material. Na conversa questionei porque não usam (já que é tão bom), e elas disseram que não dá tempo para usar. Este fato me intrigou e fiquei pensando sobre isto muito tempo. Se o material é tão bom, por que não usar? Penso que o tempo e o que fazer neste tempo, na sala de aula, está voltado para a questão do *ensinaraprender*. Todas as professoras querem que seus (suas) alunos (as) aprendam. Para isto se empenham em preparar suas aulas com este objetivo a partir da realidade de sua turma. No interior, as professoras conhecem bem seus alunos, suas famílias e o contexto de vida que os envolve, isto porque aqui, na cidade pequena as pessoas se ainda não se conheciam, rapidinho começam a se conhecer, principalmente se tratando de alunos (as) e professoras. E a partir deste conhecimento da realidade em que estão inseridas as professoras criam, elaboram e realizam a prática docente. Então isto me leva a concluir que elas não usam estes materiais, do PNAIC, porque não foram criados para a realidade em que se inserem as professoras e suas turmas. Estes materiais foram criados e/ou sugeridos por alguém ou “alguéns”, que conhecem crianças e escolas de modo geral, mas não conhecem a realidade das escolas em que estão as professoras, que não conhecem suas crianças que apesar de serem crianças, como todas do mundo, são únicas, assim como é único o contexto no qual vivem. Então o material é ótimo, mas para quem? Para quais crianças? Em quais escolas?

As APP's, citadas no quadro e que também aparecem na Seção 3, eram o registro escrito pelas professoras sobre o trabalho realizado e que era lido e discutido com todos. Esta análise da prática pedagógica é lembrada saudosamente pelas professoras que relatam sentir falta deste tipo de encontro. Elas dizem que nestes encontros aprendiam muito, refletiam e repensavam o fazer docente a partir de suas práticas e isto ajudava muito a redimensionar o trabalho quando voltavam para a escola. Percebo que as professoras têm muito o que dizer e querem dizer. Mas não querem fazer isto em qualquer lugar ou com qualquer pessoa. As professoras querem discutir o que fazem, relatar e ouvir experiências, estudar e aprender cada vez mais, mas em situações e encontros dos/nos quais se sintam pertencentes, onde seja importante ouvir as professoras para, a partir daí, propor junto qualquer outra coisa. Elas não querem aqueles encontros em que são apenas “uma convidada” ou “convocada” a ouvir e a aprender o que vai ser ensinado sobre como trabalhar para obter bons resultados para constar nas avaliações, onde não se tem o menor interesse em escutar suas experiências, onde seus saberes são ignorados. Por isto elas não falam nestes encontros, nestas reuniões. Não é porque não tenham interesse em conhecer mais, mas sabem que ali não adianta falar, é pura perda de tempo.

Considerarei fundamental incluir, no quadro sinóptico, os cursos de Distúrbios de Aprendizagem, visto que estes estão sendo oferecidos com insistência e das mais diversas maneiras: presenciais, *on-line*, à distância, através de iniciativas públicas e privadas, gratuitos ou pagos. A oferta é enorme e crescente. Destaco aqui, os curso de TDAH e DISLEXIA, porque, após participar em uma palestra na UFF/*Campus* de Santo Antônio de Pádua/RJ, abordando a Dislexia, a medicalização e a patologização da sociedade, tal tema me recordou destes cursos que foram oferecidos na rede pública de educação de Carangola/MG, sendo recorrente para mim, neste período em que estou estudando sobre a formação continuada de professoras e suas implicações no ensino, com tanta intensidade, que decidi, além de colocar os cursos no gráfico, dedicar uma sessão a este tema: a patologização do olhar presente na formação continuada das professoras.

4 A PRESENÇA DA PATOLOGIZAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*Há um comportamento de eternidade
nos caramujos.*
Manuel de Barros

Esta sessão, embora esteja incluso junto ao conhecimento sobre a formação continuada de professores, não estava previsto. Foi criado no durante. Trabalhar com cartografia e no campo dos estudos e pesquisas em cotidianos é caminhar ao encontro dos acontecimentos, não tendo um trabalho prescrito, projetado. Não estava previsto no projeto inicial que eu iria trabalhar com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e com Dislexia. Mas como pesquisadora que traz a influência da cartografia para sua prática, no final do ano de 2015, participei, como ouvinte, de uma palestra sobre Medicalização na Universidade Federal Fluminense (UFF) – *Campus* de Santo Antônio de Pádua/RJ, ministrada pela Profa. Lygia de Sousa Viegas³⁶ e, enquanto ouvia aquilo que era falado (que relatarei daqui a pouco), lembrei-me de um material usado na Rede Pública de Carangola, na formação continuada e que trabalhava com as professoras os temas TDAH e DISLEXIA. Chegando em casa, procurei nos meus guardados e me deparei com este material e fui rele-los. Neste rizoma, em que me encontro, de estar o tempo todo prestando atenção às questões que se referem à formação docente, à influência desta formação no ensino, na escola, atenta a isto, percebi que esta linguagem está presente na escola e que de certa forma ou totalmente, este material contribui para inserir na escola, a ideia da medicalização, ou para alimentar essa ideia. A formação continuada, em muitos casos, além de ser desenhada com os traços da racionalidade técnica e de pregar a pedagogia das competências, infelizmente também contribui para fomentar tendências ao adoecimento de nossas crianças. E isto é uma ideia científica, por isto, este sessão.

Sessão esta que, portanto, não está solto, mas dentro da rede. Fui percebendo as conexões. Isto é cartografia. Isto é a rede, o rizoma. Eu nesta rede, eu atenta, eu prestando atenção; as coisas foram se conectando para mim. Elas foram se mostrando,

³⁶ Lygia de Sousa Viegas é professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced - UFBA), na graduação e pós-graduação. É membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. FONTE: lattes.cnpq.br/5379680745127068

se desdobrando para mim. Até porque eu trabalho em uma escola de Educação Especial também, e este é um assunto que me interessa. Escreverei então nesta sessão, sobre a palestra que ouvi sobre a patologização, buscando relacionar a urgência desta denúncia à formação continuada na Rede Pública de Carangola, sem esquecer que o que se passa no plano local, está intrinsecamente relacionado ao plano global. Quanto a isso, Boaventura Santos (2010) ensina, em uma de suas teses acerca do paradigma emergente, que “todo conhecimento é local e global” (p. 73). Esta é uma lógica que ultrapassa todos os campos, segundo este autor e, portanto, o que acontece em Carangola, dialoga com todo o universo formativo. Isso justifica a inserção desta discussão, por reconhecer que a influência deste referencial no tecido formativo do município estudado, também atravessa outras realidades. Apresento e discuto, portanto, dois materiais usados nesta formação, sendo um sobre TDAH e o outro sobre Dislexia, esclarecendo que esta sessão foi produzida a partir de análise documental e objetivou a análise crítica de uma proposta (nos cursos de formação continuada), direcionada às professoras.

Voltando à palestra da professora Lygia Viegas, que foi o que provocou a criação desta sessão, considero válido pontuar aqui as questões que mais me chamaram a atenção e me levaram a pensar na formação do olhar patologizado das professoras a partir dos cursos de formação continuada. Primeiramente foi colocada, pela professora, a diferença entre medicar (“ato de tomar remédio caso haja necessidade”); medicalizar (“é uma dependência do remédio. Você carrega o remédio com você porque pode ser que venha a precisar dele. É uma dependência. Mentalidade que vincula sua existência ao remédio, ela medicaliza sua vida.”) e medicamentalizar (“pode ou não envolver o uso de medicamento. Mas é um fenômeno. É um processo artificial que transforma questões políticas e sociais em questões biológicas”). Ela afirma, como parte mais perversa disto, a patologização. Um exemplo dado por ela foi em relação à tristeza, que hoje não se permite mais senti-la, transformando-a em depressão. É medicalizar um sentimento que é importante que se passe por ele. É próprio da vida. Se eu tiro este sentimento da vida e jogo na medicina, eu patologizo. Segundo Lygia, “os sambas mais belos são frutos de uma tristeza”. Citou, como exemplo, os belos sambas, que geralmente são frutos de uma tristeza. “Se eu pego o Paulinho da Viola e falo com ele que isto não é tristeza e é depressão, eu medicamentalizo e ele para de elaborar a dor através da música e passa a tratar a dor com remédios. É a face perversa deste processo.”

Mas não é apenas a medicina que patologiza, então ela fala um pouco do campo da psicologia onde, para um olhar psicologizante, todo comportamento está comprometido, alertando também para o cuidado que devemos ter com o termo “neuro” na frente das palavras, pois hoje está muito em moda e as pessoas tendem a dar credibilidade, porém conforme termo usado por Molly Crockett, neurocientista americana, temos que ter muito cuidado com as “neuro-bobagens”, também chamadas por Crockett de “neuro-besteiras” ou “neuro-absurdos”.

Relembrou-nos que a história das ciências mostra que a cada momento da história, diferentes doenças e diagnósticos científicos surgem para explicar fenômenos que eram considerados problemas para a época. Pensar na medicalização da educação que vem acontecendo é necessário, principalmente frente ao fracasso escolar, crianças que não aprendem ou que não se comportam conforme o esperado pelas regras escolares e são olhadas como problema. Algo está errado nela, ela não é “normal”, ela tem algum problema. Então, Lygia afirma que, diante do não aprendizado, do não comportamento, inventa-se uma doença para que isto seja explicado. O problema é então da criança, todo dela, é pessoal, particular, individual, o que é chamado “culpabilização da vítima” por Moysés e Collares (1994, p. 26) e, ao afirmar isto, deixamos de considerar todos os problemas que existem no sistema educacional brasileiro.

Com relação à inclusão, Lygia colocou que precisamos “tirar a etiqueta da criança” para que ela possa ser vista como criança.

É preciso pensar a questão: por que a escola ainda acredita que a criança precisa de um diagnóstico para ser incluída? A medicalização a princípio é a negação da inclusão porque eu incluo com sobrenome, com a etiqueta, o diagnóstico que vai rotular. Na medida em que rotula, ele exclui a possibilidade de olhar as potencialidades e passamos a trabalhar com as limitações. Se tudo que a criança faz é por causa do diagnóstico, então nada do que ela fizer vai libertá-la deste diagnóstico. Sua vida está aprisionada. E é isto que a gente quer? (VIEGAS, 2015, Palestra na UFF/ Santo Antônio de Pádua/RJ)

Percebe-se, portanto, que os rótulos aparecem para culpar um sujeito, enquanto inocenta outro. Moysés e Collares afirmam que: “Não se trata de buscar um diagnóstico real para uma ação efetiva, no sentido de minimizá-lo, ou mesmo anulá-lo. Uma vez feito o “diagnóstico”, cessam as preocupações e angústias” (1994, p. 26). Dado o diagnóstico, é como se a escola se “libertasse” da responsabilidade pela não-aprendizagem deste sujeito.

A professora falou, ainda, sobre a criação do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade³⁷, sinalizou sobre o crescimento do consumo dos medicamentos Rivotril e Ritalina, chamando a atenção ao fato de que o consumo é maior no interior dos estados e não nas capitais. O Brasil ser o maior produtor de Rivotril do mundo, também foi um fato que chamou atenção. Ela argumentou sobre a “tarja preta” não poder ser, de maneira alguma, a primeira estratégia para a criança, sendo fundamental tentar outras estratégias como por exemplo: atividades físicas, novas estratégias pedagógicas, atividades lúdicas, enfim, pensar o que foi feito por essas crianças antes de chegar ao medicamento.

Fiquei pensando em quantos olhares saem patologizados após participar de certos tipos de cursos de formação de professores. Mas o que é patologização? Segundo Collares e Moysés, esse termo veio substituir o termo medicalização, “uma vez que o fenômeno tem se ampliado, fugindo da prática médica” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 26) e abrangendo outros profissionais como “psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, enfermeiros, que vêm se aliar aos médicos em sua prática biologizante” (COLLARES; MOYSÉS 1994, p. 26).

Medicalizar/ psicologizar refere-se, segundo as autoras, ao processo de transformar questões de origem social e política, em questões médicas ou psicológicas, buscando, neste campo, as causas e soluções para tal problema. Esse processo representa a biologização de conflitos sociais. Elas afirmam que:

Por essa visão de mundo, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, históricas teriam mínima influência sobre a vida das pessoas; daí decorre que o indivíduo seria o maior responsável por seu destino, por sua condição de vida, por sua inserção na sociedade. O sistema sociopolítico é praticamente desresponsabilizado, em uma concepção funcionalista bastante bem-elaborada e eficiente. Eficiente a ponto de terminar pela **culpabilização da vítima**, segundo RYAN (1976), e de conseguir que a própria vítima se considere culpada (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 26)! (Negrito das autoras).

A patologização vem atingindo a educação rapidamente e fiquei pensando sobre isto após tantas questões colocadas na palestra. Saí dali incomodada e passando como um filme em minha cabeça o cotidiano das escolas a que pertenço, já tão medicamentado, e também pensando no quanto nosso olhar de professoras já se faz patologizado. E como isto aconteceu? Esse pensamento me inquietava e não me

³⁷ Cf. www.medicalizacao.org.br – todas as informações passadas neste parágrafo podem ser encontradas neste site.

abandonava. Então, fui ler o material de um curso de formação continuada oferecido no município de Carangola/MG, pela Secretaria do Estado de Educação, para todas as escolas municipais e estaduais, repassado pelos técnicos da Superintendência Regional de Ensino (SRE), ou seja, a formação abrangeu Carangola e demais municípios que pertenciam a esta SRE. Em se tratando de uma ação da SRE, é possível inferir que este curso foi oferecido em todo o estado de Minas Gerais às professoras de escolas públicas. Participavam do curso as diretoras e supervisoras de todas as escolas e estas ficavam incumbidas de repassar para as professoras o curso, através de um efeito multiplicador.

Após reler o material do curso faço, a seguir, um breve estudo documental a partir do material impresso que foi disponibilizado³⁸, o qual se tratava de dois exemplares distintos, um especificamente voltado ao TDAH, e o outro para a Dislexia. São duas cartilhas que foram distribuídas, uma em 2010 (Dislexia), elaborada a partir da parceria entre o Hospital das Clínicas/UFMG e a Secretaria do Estado de Educação/MG (SEE/MG) e a outra em 2013 (TDAH), parceria entre a Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil (ABENEPI) e a SEE/MG.

A cartilha de TDAH, traz, em sua apresentação, a explicitação da contribuição dos materiais:

[...] estes materiais vêm oportunizando aos seus educadores possibilidades de contato com temas antes não discutidos na área educacional. Esta é a principal razão pela qual foram evidenciados, ao longo dos anos, muitos preconceitos e entraves à presença de alunos com alguma limitação na sala de aula (2013, p. 7).

E afirmam ainda que

[...] este material traz elementos importantes na construção da formação continuada para o atendimento de melhor qualidade aos alunos matriculados nas escolas públicas de Minas Gerais (2013, p. 7).

O primeiro material trata da Dislexia, data de 2010, e é o caderno de número 4 da série de cadernos temáticos da série “Projeto Incluir”³⁹, tratando-se de uma parceria

³⁸ O material pode ser acessado em

https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Cartilha%20TDA-H_final.pdf.

³⁹ Os cadernos do Projeto Incluir podem ser encontrados no seguinte endereço eletrônico: endereço <http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/projeto-incluir-caderno-de-textos-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-da-rede-p%C3%BAblica-de-minas-gerais/0-> consultado dia 23/01/2016.

com o Laboratório de Estudos dos Transtornos de Aprendizagem (LETRA) do qual fazem parte uma neuropediatra, duas fonoaudiólogas e uma neuropsicóloga – Hospital das Clínicas/UFMG. O objetivo deste caderno específico sobre Dislexia é “a necessidade de oferecer às escolas estaduais e os seus educadores orientações objetivas sobre o tema, afetas ao cotidiano escolar”. Acrescenta ainda que “[...] propomos que este estudo seja disseminado pelos professores a toda a comunidade escolar, gerando ampliação das possibilidades educacionais aos alunos que apresentarem quadro clínico.” E conclui dizendo que “o objetivo principal deste caderno é oferecer fundamentações importantes para a construção de uma proposta pedagógica que contemple atendimento adequado a todos os alunos e contribuir para a eliminação de formas excludentes ou impróprias de lidar com as diferenças na sala de aula.” (Cartilha de Dislexia - Carta de Apresentação).

Para início de conversa, começo pensando sobre o que pensam as pessoas que elaboraram esta “cartilha” sobre diferenças. Acabar com as diferenças, seria então tornar todos iguais? Mas se somos “seres da diferença”, se somos “mônadas”, somos únicos e singulares, acabar com as diferenças não seria algo impossível?

O material apresenta questões sobre as dificuldades de leitura e escrita entre as crianças e adolescentes de acordo com os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou seja, os dados foram comprovados por um sistema avaliativo, são, portanto, “verdadeiros”, comprovados. Depois, continua apresentando o tema “problemas de aprendizagem” que pode aparecer sob diversas formas, além da dislexia (transtornos específicos de leitura, transtornos da expressão escrita como a disgrafia e disortografia (transtornos da expressão escrita), ou mesmo as discalculias (transtorno da matemática). No material é explicado um pouco a disfunção neurológica que causa algumas dificuldades e apresenta um quadro com fatores “preditores” de transtornos da aprendizagem. A partir daí começa então, a parte de diagnóstico e encaminhamento, considerando que este deve ser feito por uma equipe multidisciplinar que deve contar com um médico (pediatra, neurologista ou psiquiatra), um neuropsicólogo, um fonoaudiólogo e um pedagogo, sendo esta equipe, contando com a parceria da escola e da família, que poderá realizar uma avaliação mais completa, e oferecer diagnóstico e tratamento para a criança. Em seguida, são descritos passos necessários para o diagnóstico de transtorno de aprendizagem e, para finalizar, é dito

como as professoras podem ajudar no tratamento da Dislexia, com várias dicas de atividades e atitudes a serem seguidas pelas professoras.

Trago, aqui, uma pequena parte do material para breve reflexão. Mas antes de me ater ao material, gostaria de pensar um pouco sobre o prefixo “DIS”⁴⁰ presente na nomenclatura de tantos transtornos apresentados neste material. Segundo o dicionário, “dis”- prefixo de origem latina ou grega, significa - afastamento, separação dispersão, negação, contrário. Do grego “dýs” significa - mal; dificuldade, desgraça, contrariedade, privação. Então nossas crianças, aquelas que possam vir a ser diagnosticadas com algum “DIS” destes aí, possuem um afastamento, privação, dificuldade em aprender alguma coisa podendo ser na fala, na escrita ou na área na matemática. Uma desgraça, como diz o dicionário.

“Será que, talvez, não seja mesmo?”, fico pensando com meus botões. Por vezes, percebo em algumas falas docentes, que a criança carregará, consigo, um diagnóstico que justifique seu não-aprendizado. Este diagnóstico poderá justificar, até mesmo, a inexistência de práticas docentes diferenciadas e alternativas porque, afinal, “Ela não vai aprender nunca!” (Frase de uma professora, a respeito de minha ex-aluna, do 1ª ano, que hoje se encontra no 5º ano de escolaridade).

Quando foi minha aluna, Laura⁴¹ não apresentava nenhuma dificuldade. Era uma criança muito esperta e curiosa. Não era moleza. Muito falante e ativa, não se convenciam das coisas com qualquer argumento e, como consequência, era bastante questionadora. Parece-me que desde o 4º ano, a escola e as professoras chamaram a família e encaminharam Laura para um (a) neuropediatra, e hoje Laura toma medicamento e tem um diagnóstico de discalculia, o que me deixou chocada. Certo dia, encontrei a mãe da aluna na rua e ela me cumprimentou, e perguntei como estava Laura. Ela disse que ela estava bem, mas que havia ficado de recuperação em todas as matérias, o que nunca tinha acontecido antes e elas estavam meio chateadas com isto (mãe e filha), mas que ela já imaginava que era por causa da discalculia. Eu perguntei: “Discalculia?” – e ela disse: “É”. E contou toda a história que a professora já havia contado. Porém, a fala da mãe, que no início concorda com a da professora, depois discorda um pouco quando afirma que “durante uma hora ela, a Laura, se concentra e faz tudo muito bem todos os deveres de casa. Depois disso ela não rende mais e não adianta insistir. Mas também

⁴⁰ Fonte: <https://pt.wiktionary.org/wiki/dis-> consultado em 23/01/2016 - ressaltando que trabalharei apenas com os significados que aqui me cabem usar e não todos que aparecem no dicionário consultado.

⁴¹ O nome da aluna e da mãe são fictícios.

tem tanto dever..... até eu fico cansada.” Eu não aguentei e disse: “Olha Sara, eu penso que a Laura não tem discalculia nenhuma. Ela é muito inteligente e esperta. Eu a conheço. Foi minha aluna e me lembro bem de seu desempenho.” “Não, Annete... será? Não... é que você trabalhava muito com jogos e ela gostava. Agora a matéria é mais difícil”, disse a mãe. Eu continuei: “Olha, quem sabe não seria bom você pedir a professora para tentar diferentes intervenções pedagógicas. Usar jogos, por exemplo, que você disse que ela gostava. Não só ela iria gostar como também a turma toda. Quem sabe?” “Não, não vai adiantar. Ela tem mesmo discalculia. Foi a neuropediatra que falou e a neuropsicopedagoga confirmou. O que posso pedir é para a Laura fazer só uma prova por dia.” Entendi, então, que não adiantaria continuar argumentando, porque eu não sou uma “neuro” professora. Os outros argumentos são considerados mais válidos cientificamente para essa mãe, assim como para a escola e para os outros também. Muito me entristeceu essa situação e ainda mais me entristece por saber que este não é um caso isolado, mas uma situação recorrente nas escolas brasileiras. Victor Valla (1996), nos ajuda a entender isto quanto trata sobre a “negação da afirmação”, que é quando a mãe reproduz o discurso que ouviu do especialista, mas ao mesmo tempo o nega.

Certamente a atenção dada à fala das mães permitiu a percepção sobre outro discurso aparentemente repetido. Inversamente, uma postura de desprezo não detectaria o “desdito” na fala das mães (VALLA, 1996, p. 181).

A mãe reproduz o discurso médico pela força de sua cientificidade e de sua validade no âmbito escolar e social, ou seja, mais uma vez, o saber da experiência é tomado por insuficiente (SANTOS, 2010), pois se constitui a partir das vivências e isto não basta ou satisfaz como argumento. Porém, ao negar o que antes afirmara, a mãe demonstra seu não convencimento do diagnóstico, porque o que ela sabe da filha, é outra coisa, diferente do que estão tentando convencê-la: “Mas também tem tanto dever..... até eu fico cansada.” Ela repete o discurso do outro, mas não acredita. Penso que isto acontece pelo fato de que a mãe não se sente segura o suficiente, por não ter uma formação que lhe permita discutir ou contrapor opiniões médicas, que neste caso são os donos de um discurso considerado legítimo pela sociedade, então ela repete.

Em vários casos, as famílias, que conhecem muito bem seus filhos (as), inicialmente, não concordam com os diagnósticos, argumentando que em casa a criança não é assim, mas com o passar do tempo, de tanto outros insistirem (escolas, médicos,

psicólogos), parecem procurar atentamente nas atitudes de suas crianças uma comprovação do rótulo que lhe foi dado e acabam por encontrar “brechas” em seus comportamentos, compatíveis com pelo menos “alguma” das características ditas no diagnóstico e, assim, começam também a justificar o(s) comportamento(s) dos (as) filhos (as) embasadas no diagnóstico no qual agora “devem” acreditar. Trata-se de um projeto que nega a própria vivência humana e faz acreditar em outra coisa: é uma negação da vida, substituída por uma realidade negativamente projetada.

Bom, tento descrever, aqui, o que está posto nas cartilhas citadas, buscando detalhar partes destes materiais, sendo estas, as partes que me causaram mais impacto, provocando maior reflexão e questionamento. O primeiro material no qual vou me ater é o de Dislexia. Trata-se de uma pequena cartilha, com um total de 20 folhas, composta pelos seguintes tópicos:

- Carta de Apresentação
- Introdução
- Desenvolvimento da Leitura (p. 02)
- Problemas de Aprendizagem (p. 04)
- Fatores Preditores de Transtornos da Aprendizagem (p. 06)
- Diagnóstico e Encaminhamento (p. 08)
- Como o professor pode ajudar no tratamento da dislexia (p. 13)
- Como saber mais sobre dislexia (p. 18)
- Fontes (p. 19)

Na folha 13, temos o seguinte título em destaque “Como o professor pode ajudar no tratamento da dislexia” e acerca dele é que circulam minhas reflexões, visto que meu foco de trabalho é o ensino e a formação de professores. Aqui, temos sugestões de como as professoras podem auxiliar no tratamento da Dislexia. Primeiramente, vejamos o que o material traz como conceito de Dislexia. Nas folhas 04 e 05, cujo título é “Problema de aprendizagem”, é apresentada uma diferenciação entre dificuldade e transtorno/distúrbio. “Dificuldade” vem colocada como de origem pedagógica e “distúrbio” de ordem neurológica. Anexo a isso, é explicado que esta distinção se faz necessária porque “na literatura há uma grande confusão acerca desses termos”, justificando da seguinte forma:

Nas dificuldades escolares estão relacionadas questões externas ao indivíduo, como métodos de ensino, questões sociais e psicológicas, conteúdos pedagógicos, ou seja, situações gerais relacionadas ao processo ensino-aprendizagem que independem da capacidade da criança. Já nos quadros de transtornos de aprendizagem específicos (como os casos de distúrbios de

aprendizagem e dislexia), existe uma disfunção neurológica como causa das dificuldades na leitura e na escrita. Nesses quadros, mesmo a criança que recebe uma educação em condições favoráveis terá muitas dificuldades para, sem recursos específicos, aprender a ler e escrever (2010, p.04).

E logo em seguida, define:

[...] a dislexia (distúrbio específico de leitura), de acordo com Capellini; Ciasca (1999), é uma expressão que se refere à defasagem entre o desempenho esperado de uma criança nas habilidades de leitura a partir de seu nível intelectual, e o desempenho efetivamente observado. O processo de desenvolvimento e aprendizagem aparece comprometido somente em fase escolar. Já no distúrbio de aprendizagem, o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança está comprometido desde os primeiros anos de vida (2010, p. 05).

Fica nítida a necessidade, posta pelos organizadores do material de formação, de se deixar bem explicada a diferença entre uma coisa e outra, especialmente porque, segundo os autores, a dislexia só aparecerá na fase escolar. Isso iria requerer, das professoras, um olhar atento ao desenvolvimento das crianças. A pretensão da cartilha é contribuir com o trabalho docente, oferecendo informações sobre o tema abordado, enquanto nega às professoras, o conhecimento sobre a patologização da aprendizagem. Repleta de informações, a professora não ousa duvidar daquilo que lhe é repassado. Esta é a realidade das professoras, é a minha realidade, pois também recebi, durante minha trajetória profissional, tantas informações e nenhum conhecimento sobre o assunto. Participei de muitos cursos de informação, e de poucos cursos de formação. O mundo inunda os sujeitos com informações esvaziadas e quem nos ajuda a entender isto um pouco melhor é LARROSA (2002), ao afirmar que:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirnos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (p. 21).

Nestes cursos, recebe-se muita informação, muitas coisas são apresentadas e que não tínhamos acesso antes, mas ao mesmo tempo, na maioria das vezes, nada do que foi transmitido tocou, nos atravessou, marcou, nada nos aconteceu. Participar destas

capacitações não é uma experiência larrossiana⁴², mas uma vivência que nos não mudará em nada, pois não nos afetou. A experiência é, para este autor, aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não aquilo que se passa ou o que acontece. Todos os dias muitas coisas acontecem no corre-corre da vida, mas quase nada, ou nada muitas vezes do que está acontecendo nos toca, tornando a experiência cada vez mais rara. O excesso de informação não deixa lugar para a experiência. Walter Benjamin, em “O Narrador” (1991), já afirmava a pobreza de experiências do nosso mundo: nunca se viveu tanta coisa, mas a experiência é cada vez mais rara. Vivemos, segundo ele, em um mundo, onde as situações acontecem, mas mesmo estando no lugar do acontecimento, parece que aquilo não nos pertence, que não somos parte daquilo ali, então, não nos toca, não nos atravessa, não temos o que falar sobre aquilo. Não é nosso. Não é experiência. Me parece que está sendo assim nestes cursos de formação de professores.

Espera-se, então, por parte das professoras, uma forma de ajudar no trabalho com as crianças, com suposta suspeita ou diagnóstico de Dislexia. Assim, uma parte da cartilha é dedicada ao repasse de informações acerca de “Como o professor pode ajudar no tratamento da dislexia”. Nesta parte, são apresentadas várias “competências” que a criança deve dominar ao concluir a Educação Infantil, para determinar se a criança estaria apta para a leitura. Dentre estas “competências”, encontramos: “saber que as letras representam sons e as palavras se dividem; nomear as letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas) e escrevê-las; aprender correspondência letra-som; decodificar palavras simples e reconhecer algumas palavras à primeira vista; saber convenções da escrita – ler da esquerda para direita e de cima para baixo; apresentar vocabulário em desenvolvimento; procurar tentar ler. Estimular, a criança ao desafio de que ler é fundamental” (p. 13).

Porém, se entendemos a aprendizagem enquanto processo e se considerarmos que cada criança é única e, portanto, cada uma tem o seu tempo para se desenvolver, como podemos delimitar quando estes aprendizados devem se consolidar? E as crianças que não frequentaram a pré-escola? Não vão ter mais a oportunidade de adquirir estes conhecimentos? Ficarão sempre “atrasadas” em relação à turma? Estarão fadadas ao fracasso escolar ao longo dos anos? Uma criança que não saiba nomear as letras do alfabeto seria, então, candidata à dislexia?

⁴² A definição de experiência, segundo Larrossa, pode ser encontrada na folha 36 desta dissertação.

Embora já tenha havido uma conscientização maior entre as famílias sobre a importância da Educação Infantil, algumas crianças só têm acesso à escola a partir do 1º ano, por variados motivos. Então essas crianças serão discriminadas das que frequentaram a Educação Infantil? Receberão rótulo de portadoras de alguma dificuldade de aprendizagem? Mas, se ao chegar à escola apresentarem um bom desenvolvimento e aprendem rapidamente, se desenvolvendo tão bem quanto as que frequentaram a Educação Infantil, serão consideradas gênios? Ou será porque a família ajuda? A questão que levanto não é sobre a importância da Educação Infantil, que considero enorme, mas sim dizer que, segundo esta cartilha, fica subentendido que não ter frequentado a Educação Infantil significa não ter tido acesso a tais conhecimentos, o que pode vir a determinar que estas crianças se encaixam em um diagnóstico de dislexia, por exemplo.

Indo um pouco além, Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés vêm contribuir com a discussão:

A outra maneira de se patologizar a não-aprendizagem consiste nas disfunções neurológicas, sendo os distúrbios de aprendizagem sua forma de expressão mais em moda atualmente. Sobre este assunto, podemos afirmar que até hoje, cem anos depois de terem sido aventados pela primeira vez por um oftalmologista inglês, não se provou sua existência. É uma longa trajetória de muitos mitos, estórias criadas, fatos reais que são perdidos/omitidos... Trata-se de uma pretensa doença neurológica jamais comprovada; inexistem critérios diagnósticos claros e precisos como exige a própria ciência neurológica; o conceito é vago demais, abrangente demais... (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 28 e 29).

Vemos então que estas autoras negam a existência dos distúrbios de aprendizagem, como a dislexia, por falta de comprovação científica para sua existência. E completam:

Os mitos, as crenças resistem inabalavelmente ao confronto com a realidade. No máximo, transmutam-se em aparências novos mitos, novas crenças, para permanecerem exatamente iguais (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 28).

Os distúrbios de aprendizagem, não têm sua existência comprovada, segundo estas autoras, que negam sua existência e afirmam que estes “foram criados e contribuem grandemente para a proliferação de clínicas e tratamentos caros e levam conseqüentemente à rotulação de crianças normais e à desqualificação do professor cada vez menos apto a lidar com tantas “patologias e distúrbios”. Trata-se, portanto de um

paradigma que se consolidou ao longo do tempo, aceito socialmente sem questionamentos por sua “suposta” cientificidade, que vimos com Collares e Moysés, não existe comprovação científica e nunca existiu, mas parece conveniente sua aceitação e por isto permanece até hoje.

Como professora alfabetizadora, penso e questiono: quando foi que alguém me perguntou o que sei sobre isto? Se eu acredito ou não na existência da Dislexia? Ou mesmo se eu já havia me perguntado sobre isto. Não é levado em consideração o que pensam as professoras sobre Dislexia. Se conhecem o assunto, se já leram ou estudaram sobre isto. Na verdade, não é considerado se elas pensam. Não se ouve as professoras. Elas não são médicas, nem fonoaudiólogas, nem psicólogas. Elas são “apenas” professoras. E todo o conhecimento que elas têm é desconsiderado, pois não é científico, e por isto torna-se inexistente. É invisibilizado. É Boaventura Santos (2008), que nos ajuda a entender essas questões quanto trata da “lógica da classificação social”, que consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias - desqualificação das práticas e dos sujeitos. Neste caso, a desqualificação do conhecimento da professora, em detrimento do que Boaventura também trata como a primeira lógica, de modos de produção de não – existência que é a “monocultura do saber e do rigor do saber”. Quem é a professora para discutir com a ciência? Neste sentido, me pergunto então, qual o papel da professora? Parece que se trata aqui de ser mera executora de saberes pensados por outros que já decidiram e determinaram o que deve ser feito, reiterando e mantendo outro velho paradigma de que há os que pensam e os que executam, numa sociedade baseada em diálogos verticais e hierarquizados.

Voltando à descrição da cartilha, ainda na p. 13, são apresentadas “Dicas ao professor” e seguem-se 13 dicas, como “incentivar a criança, elevar a autoestima delas, colocar a criança mais próxima de sua mesa”, entre outras. Logo depois aparecem “Atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor em leitores disléxicos” onde são apresentadas duas sugestões de trabalho através de programas já estruturados e disponíveis para treinamento do leitor (a) disléxico (a). Posteriormente, a cartilha apresenta “Algumas atitudes que podem auxiliar o professor da criança com dificuldade de aprendizagem” onde são apresentadas 09 sugestões de como trabalhar com essas crianças e que, segundo os autores, auxiliarão no trabalho docente. A leitura do material leva a entender que os autores esperam que, seguindo todas as dicas e instruções da cartilha, a professora possa trabalhar com a criança, ou pelo menos ser

capaz de perceber se ela apresenta características de dislexia e a encaminhe para um profissional capacitado para diagnosticá-la.

A seguir, são apresentadas atividades a serem desenvolvidas pelos pais no tratamento da criança e, ao final (p. 18), são encontradas indicações de dois *sites*⁴³ onde se pode encontrar mais informações sobre a Dislexia e ter acesso às fontes que foram consultadas para elaboração deste material e que também podem ser consultadas pelas professoras. A existência destes *sites* sinaliza que o material destinado à formação dispõe de abrangência imensurável, visto que qualquer pessoa poderá acessá-los e divulgá-los para outras pessoas, de forma incontrolável e incalculável, usando estes materiais em suas práticas docentes ou não, em seus discursos e onde quer que queiram, já que se trata de um *site* acessível a qualquer pessoa que queira conhecê-lo. Finalizo a seriedade deste fato com as sábias palavras de Regina Leite Garcia:

Assim, ao nosso conto, outros pontos serão acrescentados pois, no momento em que se publica um texto, ele ganha vida própria, vai navegando por mares muitas vezes desconhecidos por nós e, sem dúvida, passa a ser impossível controlarmos o seu destino, sequer acompanhar os rumos que ele toma, o que nos obriga a humildade, qualidade rara que tanto perseguimos e tão pouco exercitamos (2003, p.15)

A outra cartilha destinada à formação docente, trata sobre TDAH. Aqui, tomo como referência o caderno 5 da série “Projeto Incluir”, o qual segue basicamente os mesmos caminhos do primeiro. Data de 2013 e trata-se de uma iniciativa do Governo do Estado de Minas Gerais em parceria com a ABENEPI. A “cartilha” traz a definição do que é TDAH, assim como os prejuízos causados e critérios para identificar estes alunos portadores, estratégias para favorecer o aprendizado da criança com TDAH na sala de aula, assim como para o aluno desatento e ainda outras para o aluno hiperativo. São feitas considerações sobre o uso de medicamentos, assim como maneiras de como orientar os pais e como distinguir um aluno portador de TDAH de um aluno desobediente e sem limites. Isto é colocado de forma muito rápida e simplificada, visto que o caderninho tem ao todo 22 folhas. Entendo que esta cartilha até poderia iniciar uma conversa sobre o assunto, mas como podemos perceber, após esta formação, as professoras estarão aptas a identificar alunos com TDAH.

Considero no mínimo perigoso, o que pode vir acontecer a partir de um curso de formação como este, primeiramente porque as professoras nem participaram, sendo que

⁴³ Os *sites* sugeridos na cartilha, são: www.dislexia.org.br e www.andislexia.org.br

o curso será repassado pelos multiplicadores que nele foram “capacitados”. Em segundo lugar, muitas supostas características de uma criança com TDAH, podem ser encontradas em qualquer criança em boas condições de saúde: inquietas, não ficam paradas, distraem-se com estímulos externos e ainda estão em fase de aprender a se organizar, entre outras, o que pode confundir ou levar a conclusões precipitadas e/ou equivocadas de um diagnóstico de TDAH, a partir de um olhar patologizado.

O contato com estas cartilhas me deixou, no mínimo, preocupada com minha própria prática docente e meu olhar sobre as crianças. Minha formação de pedagoga se deu na década de 1990, quando, no currículo, não havia nenhum traço que abordasse, diretamente, os temas relacionados à Educação Especial, Inclusão ou Transtornos de Aprendizagem. Não tive, assim como a grande maioria das minhas colegas, nenhuma formação sobre este assunto, a não ser mais recentemente nestes cursos de (in)formação continuada. Então, antes de conhecer o trabalho de Moysés e Collares, sequer passava pela minha cabeça, a hipótese da inexistência de TDAH ou da Dislexia ou de qualquer um dos “transtornos” criados. Em minha prática docente, tacitamente não tenho concordado com o excesso de diagnósticos que recebemos nas escolas, mas até então, acreditava na existência destes “transtornos”, pois julgava serem comprovados pela ciência. Isto, nunca ousei questionar. Pela minha formação, pelos conhecimentos que tenho até então, me pergunto: quem sou eu para questionar isto? De qual lugar eu poderia questionar, como validaria esse questionamento? Porém hoje, nas pesquisas do mestrado, nas novas leituras e conhecimentos, começo a entender melhor, nem sei se entendo melhor, mas começo a questionar situações, a rever situações que pelas quais passei, situações referentes a alunos e com as quais não concordava, mas que não tinha argumentos válidos para questionar. Eu sentia mais do que sabia.

Hoje entendo que eu estava encharcada de informações, e que isso limitava minha compreensão. Hoje entendo que nós, professoras, precisamos dialogar com o conhecimento teórico para que nossas vozes tenham legitimidade e adquiram *status* de serem ouvidas. Collares e Moysés me trouxeram o avesso do que eu ouvi a vida toda: “[o TDAH] trata-se de uma pretensa doença jamais comprovada” (1994, p. 29), abrindo, para mim, outras possibilidades de compreensão. Inserida em um processo de pesquisa, pude aprender isso, mas como professora, não. Aqui, percebo claramente duas pessoas inseridas em mim: eu, Annete, cursando o mestrado, na condição de produtora de conhecimentos, e eu, Annete, professora da escola, na condição de reprodutora de

informação. Sim, é assim que vejo as coisas acontecendo, e esta lógica atravessa o cotidiano escolar. Penso que é importante dizer isto aqui, porque o que habita e persiste hoje na escola ainda é a patologia. Mudar esta situação da escola hoje implicaria em modificar toda a estrutura do poder público. Porém, repensar a própria prática é oneroso, foge da regulação, produz conhecimento, rompe com o controle/redução da diversidade, das diferenças. Será que é isto que se quer? Será que acreditam mesmo nisto? Será que querem investir neste tipo de política pública para a educação? Sufocar as diferenças, matar as possibilidades, ajuda e permite controlar e vigiar. Permite manter a ordem e caminhar rumo ao “progresso”.

Nas férias de um janeiro desses que já se foi, os pais de João me pararam na rua e disseram: “Aproveita bem as férias e descansa bastante porque em fevereiro o João está lá e você vai ver o que é bom”. Eu não conhecia o João. Isto aconteceu umas duas ou três vezes, porque no interior as pessoas se encontram sempre pela rua, no clube, na igreja, até que, em uma dessas vezes, eu estava conversando com outra professora que me disse, logo que os pais passaram: “O que???? Você vai ser professora do menino deles? Tá morta. Eu é que não queria estar no seu lugar! Ninguém da conta dele, só Jesus na causa”. Fiquei pensando, mas não falei nada. Continuamos o assunto de antes. Enfim, fevereiro chegou e lá estava o João me esperando. Um menino bem pequeno e magro, rosto comprido e fino, dentinhos bem miúdos, de olhos pretos atentos, prestando atenção em “tudo” e em todos. Logo que cheguei ele veio se apresentar e perguntar se eu ia ser a professora dele. Eu disse que sim e ele me deu a mão e entramos para a sala de aula. João era muito falante e não levava desaforos para casa. Reagia com choro e tapa às implicâncias dos colegas. João não fazia nada obrigado, gostava que lhe fosse explicado o porquê das coisas, das atividades, dos ensaios para as apresentações das festas, gostava que lhe dissesse, no início da aula, o que faríamos aquele dia. Quando se cansava, me pedia para terminar a atividade depois. Eu deixava e ele ficava fazendo umas dobraduras lindas que ele chamava de “reciclagem” e insistia em me ensinar, mas eu nunca aprendi, o que fazia ele rir muito de mim. Ali ele ficava um tempo e depois voltava a fazer a atividade escolar que tinha parado antes. Havia, para João, uma atividade escolar e uma atividade própria, que ele inventava. Todos os dias os pais dele perguntavam como tinha sido o dia, e eu e ele dizíamos que foi “tudo bem”. Aparentemente, os pais pareciam decepcionados com o “tudo bem” ou “tudo certo”, ou “foi legal”, ou “ele participou de tudo”. Até que, um dia, marcaram reunião comigo

separadamente da reunião com os pais da turma, e eu fui atendê-los junto com a supervisora. Motivo da reunião: os pais queriam saber por que eu não reclamava do João. Espantada com o questionamento, expliquei que era porque não tinha nada para reclamar. Então, eles disseram que o João nunca havia parado dentro de sala de aula nenhuma; que ele, até o momento, não havia respeitado nenhuma professora, que chorava e pegava pirraça na escola todos os dias e que eles tinham levado o João, por encaminhamento da escola anterior, a um neuropediatra, e que ele tinha diagnóstico de TDAH, e que tomava remédio controlado. Neste momento, pude entender a ansiedade dos pais, e a “fama” do João. Eu disse aos pais que não sou médica e por isso não iria falar nada em relação ao médico ou ao medicamento, apenas disse que gosto de ouvir meus alunos e formar minha opinião sobre eles, independente das opiniões das outras professoras ou mesmo da família. E que foi o próprio João quem me ensinou quem e como ele era, e foi isso que me permitiu trabalhar com ele. Ele continuou indo ao médico e acho que toma medicamentos até hoje. Mas hoje, eu posso dizer o que eu pensei sempre: João nunca teve TDAH.

Boaventura Santos, (1991, p. 26), nos ajuda a entender o que acontece em uma situação tipo esta do João, que não é única e que vem aumentando assustadoramente no cotidiano escolar, quando recebemos crianças rotuladas e marginalizadas⁴⁴, ao afirmar: “Como todo o saber especializado e institucionalizado, a ciência tem poder para definir situações para além do que sabe delas, daí também que a ciência possa impor socialmente como não preconceito o preconceito de não ter preconceitos”.

Voltando à cartilha sobre TDAH, passo a descrever parte do conteúdo, refletindo sobre questões que, a mim, pareceram marcantes. Trata-se um material de 22 folhas, que consta das seguintes partes:

- Apresentação (p. 5)
- Índice (p. 6)
- Introdução (p. 7)
- O que é o Transtorno de Déficit de atenção/ Hiperatividade – TDAH (p. 7).
- Quais os prejuízos que o TDAH causa? (p. 9)
- Como identificar esses alunos? (p. 10)
- Algumas estratégias gerais adotadas pelo (a) professor (a) para favorecer o aprendizado do aluno com TDAH na sala e aula (p. 11)
- Algumas estratégias para o aluno desatento na sala de aula (p. 13)

⁴⁴ A palavra “marginalizadas”, aqui, é usada no sentido de colocada à margem por já terem afirmada através de laudos, ou preconceitos, sua aprendizagem comprometida.

- Algumas estratégias para o aluno hiperativo na sala de aula (p. 17)
- Sobre o uso de medicamentos (p. 17)
- Como orientar os pais (p. 18)
- TDAH e pré-escolares (p. 19)
- Como diferenciar um aluno portador de TDAH, de um aluno desobediente, sem limite e com comportamentos antissociais? (p. 20)
- Bibliografia (p. 21)
- Anexo n.1 SNAP-I

Primeiramente, percebo que, em relação à cartilha sobre a Dislexia, a cartilha que trata de TDAH é “mais elaborada”, apresentando um anexo com questões que sugerem um possível diagnóstico da criança, ou seja, autoriza institucionalmente a professora a fazer o diagnóstico de TDAH em uma criança. Isto é muito sério e grave, a meu ver, visto que nossa formação não nos permite e não nos capacita em toda a graduação a fazer isto e em um breve curso de formação continuada as professoras saem “aptas” a fazê-lo?

As questões colocadas no anexo da cartilha de TDAH são amplas e vagas, podendo gerar muitas dúvidas e questionamentos a partir de cada uma delas. Este anexo é composto por 26 questões de múltipla escolha, sendo que, as escolhas apresentadas são: nem um pouco; um pouco; bastante ou demais. Caberia à professora assinalar uma destas alternativas, sendo que, ao final do preenchimento do anexo, supostamente se chegaria a um “diagnóstico possível”:

Diagnóstico Possível:

- 6 itens positivos de cada desatenção/hiperatividade na frequência “bastante” e “demais”.

Explicações do SNAP-IV:

- Até o item 9 é sobre desatenção
- Do 10 ao 18 é sobre hiperatividade
- Do 19 ao 26 é sobre impulsividade (Cartilha TDAH, 2013, p 22).

Vejamos os tópicos que são apresentados como referência ao diagnóstico infantil, presentes no anexo da cartilha de TDAH. O tópico 01 é: “Não consegue prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos de escola ou tarefas”. Onde diz “comete erros”, que tipo de erros, o que é considerado erro? O que entende a professora por “erro”? Se levarmos em conta que a criança está construindo seu conhecimento, a visão de erro vai ser outra. Teresa Esteban, em seu livro “O que sabe quem erra?”, nos permite refletir acerca da construção de uma perspectiva outra de

avaliar, mais favorável ao sucesso, ou seja, que vá além da constatação do fracasso, do erro, dos não-aprendizados, que rompa com as dicotomias erro/acerto; saber/não saber, que rompa as fronteiras do isolamento social e que enfraqueça o conformismo e a subordinação e que seja comprometida com a democratização da escola e com a justiça social. Esteban (2002) defende também que é preciso assumir a heterogeneidade, o movimento, a diferença, a complexidade como marcas do cotidiano escolar. O cotidiano está repleto de sujeitos, cada um com suas diferenças, com seus jeitos e maneiras de fazer, de saber, de conhecer de se desdobrar. O cotidiano se dá na diversidade, nas diferenças que fazem o João não ser o Pedro que não é o Marcos que não é o Paulo e assim infinitamente.

Na questão 02, encontramos o seguinte: “Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer”. Pensamos então no que significa manter a atenção. Essa atenção é definida por quem? A partir de que? Atenção de que sobre o que?

No senso comum não há espaço para a autocrítica. Em nenhum momento, nenhum profissional vinculou o não aprender ao fazer pedagógico. Ao contrário, essa vinculação é enfaticamente negada. A isenção de responsabilidades, considerando a doença como única causa possível, pode ser escutada com muita frequência (COLLARES; MOYSÉS, 2015, p. 131).

“Parece não ouvir quando se fala diretamente com ele/a”, é o terceiro tópico colocado, enquanto o quarto é: “não segue instruções até o fim e não termina deveres da escola, tarefas ou obrigações”. Diante disso, é bom puxar um fio fresquinho dali, e lembrar que as alternativas à professora, são: nem um pouco; um pouco; bastante ou demais. Em seguida, temos o quinto tópico: “tem dificuldade para organizar tarefas e atividades”, e este me remete às questões sete, oito e nove que são, na sequência, as seguintes: “perde coisas necessárias para atividades (brinquedos, deveres de escola, lápis ou livros)”; “distrai-se facilmente com estímulos externos”; “é esquecido em atividades do dia a dia”.

Fico pensando que algumas questões aí colocadas, desconsideram que, se tratando de crianças, pelo menos a maioria delas, não vai ficar parada por muito tempo, a menos que esteja se sentindo mal; se a brincadeira ou atividade proposta for interessante para ela, ela ficará aflita para chegar a sua vez e poderá manifestar isto falando muito ou mexendo com as mãos, pernas ou pés, parecendo ansiosa e inquieta, mas porque não vê a hora de chegar a sua vez de participar.

Estes tópicos me fazem pensar sobre o Behaviorismo⁴⁵, método da psicologia experimental que se limita a observar/investigar os comportamentos como resposta a um estímulo externo, sem nenhuma referência à consciência, e que tem como principal representante teórico Frederick Burrhus Skinner (1904-1990). Para Skinner, o comportamento humano é resultado de condicionamentos tanto biológicos quanto ambientais, podendo ser analisado como estímulos e respostas ao ambiente em que está inserido. Esta teoria permite o desenvolvimento de técnicas para controlar e prever comportamentos e o quanto ela influencia a educação, subsidiando teoricamente técnicas de ensino programado. Para esta teoria comportamentalista, todos vão dar as mesmas respostas para os mesmos estímulos, ou seja, permite uma previsibilidade: se fizer isto, vai acontecer aquilo. Muitas práticas docentes e propostas pedagógicas tem esta teoria como referencial e nestes tópicos da cartilha, isto me pareceu valer, e, portanto, desconsiderar as subjetividades das crianças.

O tópico 6 diz assim: “evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado”. Por que será? Que tarefas são estas que exigem esforço mental prolongado? Penso ser preciso nos perguntar sobre essas perguntas; ouvir as crianças sobre o que pensam destas atividades e como se sentem ao fazer estas atividades.

Os tópicos seguintes, de 10 a 14 se relacionam, vejamos: “mexe com as mãos e com os pés ou se remexe na cadeira”; “sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado”; “corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado”; “tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma”; “não para ou frequentemente está a mil por hora”. Acredite, todas estas afirmações estão escritas no anexo da cartilha de TDAH. Lendo estes tópicos, me lembrei de uma reunião com as famílias, há uns dois ou três anos na escola em que estava trabalhando, com a turma de 1º ano. Nesta reunião, havia um pai que dizia que seu filho não parava um minuto e usou exatamente essa expressão: o filho estava sempre “a mil por hora”. Fui questionando os pais sobre as rotinas de nossa vida diária e como nós mesmos contribuimos para agitar nossos filhos, sem que percebamos. Pela manhã, ao acordá-los já vamos dizendo: “Vamos levantar, Fulano, já tá na hora. Corre, que senão vamos nos atrasar”. “Toma seu leite, rápido, já estamos atrasados”. “Ainda não escovou os dentes?

⁴⁵ Conceito buscado no Dicionário Básico de Filosofia, cuja referência bibliográfica encontra-se neste trabalho.

Pelo amor de Deus, que moleza... corre!!!” De modo geral, as crianças gostam de correr, brincar, são curiosas, querem saber das coisas... Como queremos que elas parem? Que fiquem quietas? Nós as agitamos e depois queremos que fiquem paradas e quietas. Parece-me que isto seja no mínimo incoerente.

A questão 15 é: “fala em excesso”. Algumas crianças são muito falantes, outras ainda não sabem esperar sua vez de falar porque estão vivenciando esta fala egocêntrica que faz parte do seu desenvolvimento cognitivo, conforme aprendemos com Vygotsky (1991). Algumas discutem com os adultos no sentido de querer que sua opinião prevaleça, porque acreditam estarem certas em suas opiniões. Outras falam sem parar na escola porque, assim como minha aluna Maria, que não parava de falar nem um minuto, (falava até sozinha, quando ia pelo corredor beber água), em casa ela só podia fazer três perguntas por dia. Além das três perguntas, ela não podia falar mais nada. O limite havia sido estabelecido pelo pai e ela me contou isto, em uma de nossas conversas na escola, quando ela dizia que amava ir para a escola porque podia fazer quantas perguntas quisesse. Se ela falasse muito em casa, o pai ficava nervoso, porque “ele trabalha muito e fica cansado com essa falação”, ela disse.

Então, penso que se trata de diferenças pessoais que são relevantes e que precisam ser consideradas, pois estão inseridas em um contexto sócio- histórico-cultural, que vai além do fato de sermos todos diferentes uns dos outros. Algumas crianças são mais falantes enquanto outras são tímidas. Um chora para conseguir o que quer enquanto outras argumentam e outras ficam esperando. Estão em processo de construção de conhecimentos, e, portanto, se seguirmos estas questões para avaliar nossas crianças, não me assustará, que o número de diagnósticos de TDAH aumente cada vez mais.

As questões 16, 17 e 18 são: “responde a perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas”; “tem dificuldade de esperar sua vez”; “interrompe os outros ou se intromete (p. ex: mete-se nas conversas/jogos)”. Tenho visto situações deste tipo acontecer com frequência entre adultos, seja em espaços públicos, como agências bancárias, filas em geral, cursos. Todas as conversas, independentemente de serem crianças ou adultos, vivem a linguagem, em conversações, que são, sempre, uma grande “embolada”. Bakhtin ensina que não há turnos de fala. Quando a cartilha coloca este tópico, ela está afirmando que a professora deve regular os turnos de fala, e que quem não se ajusta, tem problemas. Trata-se de uma lógica escolar de regulação e controle,

desprovida de consideração pelas diferenças e subjetividades, assim como de qualquer reflexão acerca da vida real, onde as falas não acontecem alternadamente, mas concomitantemente.

A canção de Zeca Baleiro, revela que a vida é uma grande embolada. Zeca canta o dia a dia, o cotidiano, de forma singular, onde religiosidade, amor, globalização, entre outros assuntos, são tirados da mesmice e por vezes causando estranheza (LOBATO, 2011), como podemos ver nos CDs “Por onde andaré Stephen Fry” e “Vô Imbolá”. Ele fala da mãe, do pai, dele mesmo, da música, da poesia e da guitarra e de quando ele nasceu e do que pretende para seu futuro e o próprio ritmo da música já provoca a sensação do emaranhado em que as coisas vão acontecendo:

[...] hoje a vida é embolada
bola pra arquibancada
rebolei boleei e nada
da vida desimbolá [...]
(ZECA BALEIRO, Vô Imbolá)

Nas questões 19 à 26 referem-se à impulsividade: descontrola-se; discute com adultos; desafia ativamente ou se recusa a atender pedidos ou regras de adultos; faz coisas de propósito que incomodam outras pessoas; culpa os outros pelos seus erros ou mau comportamento; é irritável ou facilmente incomodado pelos outros; é zangado ou ressentido; é maldoso e vingativo. Quem de nós não sentiu em algum momento um desses sentimentos? E porque na criança é indício para um diagnóstico? Precisamos pensar nas questões já colocadas por Moysés e Collares quando nos chamam a atenção para o fato de terceirizarmos para a saúde funções da escola. Diante do pensamento neoliberal da sociedade em que vivemos, as políticas públicas numa visão de escola empresa, que só visa resultados e números desconsiderando os sujeitos, a escola, sobrecarregada com as cobranças excessiva e pela quantidade de alunos que aumentou nas salas de aula e sua diversidade, acaba por delegar à saúde o que poderia ser resolvido na própria escola. Enfim, parece que depois de preenchido o anexo, não sobra um menino sem TDAH, ou, como já vimos nesta minha trajetória de pesquisa, estes meninos inquietos são postos em castigo nas bibliotecas das escolas.⁴⁶

Fico pensando também sobre o quanto é difícil para muitos, não considerar relevantes essas cartilhas, visto que se baseiam em fatos comprovados por pesquisas,

⁴⁶ Na folha 33, o (a) leitor(a) pode encontrar o relato sobre a criança que foi mandada para a biblioteca como castigo.

inseridas como necessárias no cotidiano educacional, como por exemplo, os resultados das avaliações do SAEB, e elaborado com a participação de pessoas/profissionais preparados, formados, qualificados, cientificamente autorizados, para realizar tais propostas. Boaventura Santos (2010) nos ajuda a entender esta situação ao apontar, como o discurso da cientificidade às vezes se presta a silenciar a experiência imediata. A racionalidade científica pretende uma única forma de se atingir o conhecimento através de seus próprios princípios e métodos, denominados por este autor de “Paradigma Dominante”. Este paradigma era marcado pela ruptura entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum e pela busca do conhecimento da natureza humana para que se pudesse controlá-la e dominá-la. Conhecendo, poderiam prever e determinar. Nisto, as leis físicas e a matemática ajudaram muito. E isto nos ajuda a entender a maquinaria que rege a lógica das políticas públicas ao propor pacotes prontos de cursos para as professoras, de atividades para os alunos, é o chamado determinismo mecanicista. Por se tratar de senso comum, a fala das professoras é destituída de cientificidade que lhe garanta validade e consideração.

Como vimos, estas cartilhas foram produzidas e circulam nas escolas, interferindo junto à formação docente. Atualmente, porém, esta formação é também atravessada de forma ainda incipiente e desconhecida por outra dimensão, se considerarmos o material que é continuamente disponibilizado na *Internet*. Há uma oferta enorme nas redes sociais de aperfeiçoamento à distância, especialmente sobre “distúrbios” e estes são não só procurados e realizados pelas professoras, como também recomendados por elas. Utilizarei algumas imagens trazidas da *Internet*, mais especificamente do *Facebook*⁴⁷, e considero válido justificar o uso destas imagens neste trabalho.

A rede social é um fenômeno muito recente e não existiu, antes ou paralela à sua criação, o desenho de uma ética para usá-la. A rede social aconteceu e as pessoas se apropriaram dela, portanto, ainda estamos caminhando entre a criação desta tecnologia e o estabelecimento de uma ética, concomitantemente. Inicialmente, a conduta ética é muito frágil porque não sabemos até onde podemos ir, como ir e seus desdobramentos. Como percebemos que esta conduta ética ainda está em processo de construção, não

⁴⁷ *Facebook* é uma rede social lançada em 04 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da *Facebook* Inc. Foi fundado por Mark Zuckerberg e por seus colegas de quarto da faculdade Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. Em 2012 já tinha 01 bilhão de usuários, sendo por isso a maior rede social em todo o mundo. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebooknte>

queremos aqui infringir nenhuma regra, mas entendemos que quando se posta algo em uma rede social, está-se autorizando que qualquer pessoa possa ver e compartilhar, pois se tornou algo de “domínio público”. Para fazer uso destas imagens, encontramos em Bourdieu respaldo teórico para usá-las.

Fotografar grandes cerimônias é possível porque – e apenas porque – essas imagens captam comportamentos que são socialmente aceitos e regulados, ou seja, já solenizados. Nada além do que *deve* ser fotografado *pode* ser fotografado. A cerimônia pode ser fotografada porque está situada fora daquilo que é rotina diária, e *deve* ser fotografada porque materializa a imagem que o grupo, *qua* grupo, pretende apresentar de si próprio (BOURDIEU; BOURDIEU, apud LACERDA, 2013, p. 728).

Entendo, a partir de Bourdieu, que tais imagens podem ser aqui utilizadas por se encontrarem expostas nas redes sociais, para fazer propaganda de um curso que está sendo oferecido e por isto, objetiva divulgação. Desta forma, tomemos a imagem para continuar a conversa.

The image shows a Facebook post and a promotional graphic. The Facebook post is from a user whose name and profile picture are redacted with black boxes. The post text reads: "Amanhã temos reprise do Congresso NeuroSaber, amanhã 09/12 a partir das 21:00 o primeiro Lugar Distúrbios de Aprendizagem e Deficiência Intelectual: Diagnóstico Diferencial Com Dr Clay Brites Neiropediatra Para acesso os links serão disponibilizados aqui no Face ou no www.congressoneurosaber.com.br". The post has a thumbs-up icon and a timestamp of "8 de dez às 8:27pm • Editado". Below the post is a promotional graphic with a black background. On the left, white text reads: "AS PALESTRAS MAIS VOTADAS VÃO SER REPRISADAS". On the right, there is a black and white photograph of a young boy with short hair, wearing a light-colored shirt and dark suspenders, pointing his right index finger upwards.

Figura 1: Reprodução de postagem sobre curso de formação.
 Fonte: *Facebook*, acesso em 09/12/2015.

Nas redes sociais são oferecidos diversos cursos e congressos, mas o que me chamou a atenção, foi o fato de que as palestras mais assistidas são reprisadas, e na postagem apresentada na Figura 1, foram exatamente as que abordam o tema “Distúrbios de Aprendizagem”. Penso que seja válido atentar para o detalhe de que, “neuro”, a palavrinha “mágica” da atualidade, está presente no nome do congresso, “Neurosaber”, possivelmente para dar mais credibilidade à palestra. Penso que não por acaso, estes cursos e palestras são os mais procurados, visto que precisamos dar “sobrenomes” às nossas crianças para que possamos justificar o não aprendizado e o não comportamento delas. Esta página foi compartilhada por uma professora que certamente considerou o congresso relevante e quis divulgá-lo em sua página do *Facebook*, e assim uma professora vai divulgando para outra, que fala e/ou compartilha com outra, produzindo um efeito multiplicador que não temos como mensurar.

Há também nos *sites* que oferecem estes cursos, depoimentos das professoras. As professoras cursistas postam comentários acerca dos cursos, sendo que, em um deles, uma professora afirma ter aprendido a “identificar alunos que sofrem de distúrbio de atenção” (Fig. 2):

████████████████████ - Porto Velho - RO
 " *Aprendi a identificar alunos que sofrem de distúrbio de atenção e , ajudá-los a continuar aprendendo.* ██████████
 ██████████ "

Figura 2: Reprodução de postagem sobre avaliação de curso de formação.
 Fonte: *Facebook*, acesso em 09/12/2015

Isto tomou uma proporção tamanha e de tal maneira, que penso ser hoje muito difícil conter a situação. Porém, se voltarmos um pouco na história, veremos que buscar justificativas para o fracasso escolar, responsabilizando apenas a criança e sua família, tentando eximir a escola e seus coadjuvantes desta responsabilidade, são uma prática no

mínimo anciã. Collares e Moysés (1996) já refletiam e denunciavam esta questão assim como Gerson Zanetta de Lima (1985). Há mais de 30 anos, Zanetta, já havia observado, a partir do “aumento do número de publicações sobre distúrbios de aprendizagem, na literatura médica da época, a crescente tendência à medicalização da repetência escolar e da psicologização do fenômeno – evasão e repetência” (1985, p. 11).

Buscando esclarecer um pouco este assunto, que está tão “na moda”, mas que já vem de longa data, trago algumas questões do final do século XIX, e início do século XX para refletir um pouco e reavivar em nossa memória pontuações da história da educação no Brasil. Não pretendo traçar uma linha do tempo da história da educação em nosso país, mas apenas fazer alguns apontamentos que nos ajudarão depois a entender o que vivemos hoje na educação pública brasileira.

Desde 1889, no Brasil Republicano, diferenças entre raças e grupos subsidiavam a explicação para as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais. Cria-se, então, a crença na implantação da categoria do trabalhador livre, numa sociedade capitalista, oferecendo condições para que os indivíduos se ajeitem na sociedade e possam se destacar em qualquer de seus segmentos devido suas aptidões (PATTO, 1999). O comportamento era avaliado a partir da biologia. Então quem se comportava mal eram obviamente as crianças das camadas populares, enquanto as crianças da burguesia estariam, no máximo, sendo prejudicadas por estes comportamentos. Se por um período, a religião era quem sustentava a legitimação da segregação dos que incomodavam, com o advento da ciência moderna, os critérios religiosos foram substituídos por critérios médicos que, através de diagnósticos de psiquiatras, neurologistas, prescreviam a segregação. Na primeira década do século XX, a higiene escolar foi institucionalizada em alguns estados brasileiros, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro, e por mais que possa parecer estranho, os médicos se julgavam competentes nas questões pedagógicas, justificando que o intelecto e o físico só seriam harmônicos se caminhassem juntos. Vale ressaltar, que isto não se dava apenas no Brasil, pois os médicos brasileiros se formavam na Europa e traziam de lá essa formação. A medicina está presente na escola, portanto já faz um bom tempo.

Nos anos de 1920 começam a ser aplicados os testes de inteligência para determinar o quociente de inteligência. As crianças diagnosticadas como “débeis” ou “retardadas” eram encaminhadas para as classes especiais, dentro das próprias escolas e na década de 1930, surgem as escolas especiais. A chegada de Helena Antipoff,

psicóloga e educadora russa, em 1929, vem propagar a psicologia diferencial e a psicometria, buscando formar classes homogêneas nas escolas regulares e encaminhar crianças retardadas/anormais (termos usados na época) para as classes especiais. Os termos com os quais se referem às crianças mudam no decorrer do tempo. Débil, retardada, anormal, criança problema, com déficit de aprendizagem, deficiente mental, agora intelectual, entre outros que não citei. O que importa destacar, é que apesar de mudarem as nomenclaturas, a forma de olhar para essa criança permaneceu a mesma. Não se tem a preocupação de primeiro avaliar o entorno, contextualizar essa criança. Não enxergamos a criança, não nos dispomos a ouvi-la, nem procuramos saber se ela está vivenciando algum conflito. Caso a criança, apresente um tempo ou forma diferente de lidar com a aprendizagem, fica-se tentando encontrar na criança um/o problema. Sempre na criança. Não poderia estar o “problema” no processo educacional? Ou na nossa formação? Ou na nossa ignorância, ou na sociedade, ou nas desigualdades sociais, ou nas nossas limitações em lidar com as diferenças, ou nas nossas dificuldades em olhar para essa criança?

A história de patologização da educação brasileira me responde, sem emitir nenhuma palavra, mas implicitamente, que não. Os questionamentos acerca do fracasso escolar têm sido historicamente, buscados na criança, na família, nas professoras. A escola e a sociedade não seriam responsáveis. Diferente disso, quando a preocupação é pedagógica, busca-se a relação entre professora/ aluno, o papel dos métodos nas diferentes aprendizagens, as condições de trabalho das professoras e a miséria da escola pública, conforme nos alerta Moysés e Colares (2015, p. 227). Elas complementam este raciocínio deixando claro que a explicação pedagógica não toca o sistema, deixando de lado o próprio fundo do problema. Como professora de escola, posso afirmar que esta culpabilização da vítima tem funcionado bem no cotidiano escolar. Este discurso tem produzido crenças, e eu mesma, durante tanto tempo, também acreditei.

Centrar a causa do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizador, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca por propostas possíveis, imediatas e a longo prazo, de transformação da instituição escolar e do fazer pedagógico. O que deveria ser objeto de reflexão e mudança – o processo pedagógico – fica mascarado, escamoteado, pelo diagnosticar e traçar singularizados. Localizar o fracasso escolar, o problema, o *mal* na criança significa perpetuar a situação, pela culpabilização da vítima. (RYAN, 1976). Leva ainda a estigmatizar crianças inicialmente sadias, que incorporam o rótulo, sentem-se doentes e agem como doentes. Tornam-se doente. Aí sim, com a autoestima e o autoconceito

comprometidos, reduzem-se suas chances de aprender (COLLARES; MOYSÉS, 2015, p. 227).

Com a expansão da rede educacional e o acesso de todas as crianças à escola, muitos autores consideram que foi a chegada destas crianças, especialmente as das camadas populares, que aumentou os altos índices de fracasso escolar. E julgando a escola e seus profissionais impotentes para resolver tais questões, recorrem à área médica como socorro. E esta tem sido uma prática tão recorrente que vem sendo banalizada. Basta aparecer qualquer situação de desconfiança e a criança é encaminhada para o psicólogo, neurologista ou psiquiatra.

Mas outra situação que precisa ser considerada trata-se de que, infelizmente, a cada ano que passa, nossas crianças estão submetidas cada vez mais a exigências e estímulos excessivos, tornando-se cada vez mais cedo, “muito” agitadas, ansiosas e intolerantes à espera. Mas este é um comportamento que apesar de estar socialmente instituído, não pode aparecer na escola. Em geral, pais e professoras querem crianças obedientes, quietas e comportadas. Então, começam a se preocupar demasiadamente com qualquer comportamento ou atitude que destoem de suas expectativas. E aí começam a procurar “ajuda” de algum especialista para descobrir o que a criança tem, o que vem desencadeando uma “enxurrada” de diagnósticos dos discentes nas escolas brasileiras, visto que diante do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, o já conhecido DSM, (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)⁴⁸ tão rico em “doenças”, não será muito difícil “encaixar” a criança em alguma delas e posteriormente receitar um remedinho para “ajudar”. Rotulou e medicou. Pronto. Agora pode voltar para a escola. Muitas vezes, dependendo do diagnóstico, a professora não se sente mais capacitada em termos de formação para trabalhar com esta criança e conseqüentemente não há um trabalho direcionado para este (a) aluno (a), valendo a máxima de que “o que a criança fizer já está bom”.

O poder público, preocupado com os resultados aumentados de fracasso escolar, cria as salas para atendimento especializado, visto que a partir da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em sua Seção 5I, afirma que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente no ensino regular, começa a oferecer alternativas para o trabalho com estas crianças. Cria as turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde professoras, capacitadas continuamente em

⁴⁸ O DSM é um manual para profissionais da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação *AmericLidyenne* de Psiquiatria.

cursos oferecidos pelo governo, atendam em contra turno as crianças que necessitam deste atendimento.

Em Minas Gerais, as Superintendências Regionais de Ensino, orientadas pela Secretaria Estadual de Educação, começam a oferecer cursos de formação continuada para diretores, supervisores e professoras, discutindo e ensinando como trabalhar com essas crianças. Temas como distúrbios de aprendizagem, enfatizando mais o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Dislexia, por serem os mais recorrentes nos diagnósticos, foram temas de reuniões de formação de professores, sendo distribuído no final um manual que falava sobre a doença e orientava como trabalhar com crianças que possuam tal diagnóstico.

O poder público, desta forma, propõe uma formação dos profissionais para trabalhar com estas crianças. Tenho muitas dúvidas quanto a este tipo de formação para professoras. Ao sair dali, das reuniões, seu olhar sobre todos os alunos, independente de ter ou não algum diagnóstico, já mudou. Passou a ser um olhar contaminado. Penso que elas começam a olhar para os alunos procurando se eles não se encaixam em algum destes casos. Hoje vemos relatórios de professoras que praticamente já trazem em si o diagnóstico do aluno para o médico. Era para ser apenas um relatório escolar, pedagógico, sem prever ou prescrever um diagnóstico. Então, estes cursos de formação de professores, tem infelizmente transformado o olhar da escola em um olhar patologizado.

Esta ideia, cada vez mais agigantada da patologização, afeta o ensino, direcionando a prática, através de um olhar adoecido que ao buscar patologias para justificar comportamentos que não se encaixam ao padrão hegemônico de normalidade, interfere na forma de ensinar a que se propõe a professora. E ainda, para além disso, produz o que penso conveniente chamar aqui de “terceirização do aluno”. Não sabendo como trabalhar com a criança que traz consigo rótulos e/ou diagnósticos, a escola e/ou a professora encaminham esta criança para psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, ou seja para a área da saúde, alguém que seja capaz de “tratar” essa criança, assim, parece-me que, o que acontece a partir daí é que ninguém se sente responsável pela aprendizagem desta criança. Cada especialista se encarrega de uma “parte” desta criança fragmentada, mas a responsabilidade sobre seu processo de ensino-aprendizagem parece não ser de ninguém, instalando-se um jogo de “empurra-empurra”, quando há questionamentos acerca desta questão.

Não estou aqui, negando que existam diagnósticos reais e que possam ter crianças que precisam realmente de um acompanhamento médico ou de algum medicamento. Mas a exorbitância do número de diagnósticos nos leva no mínimo a desconfiar de que algo estranho está acontecendo. E para encerrar esta parte da conversa trago Boaventura Santos quando diz que sem descolonizar o pensamento, qualquer forma de inclusão é exclusão. (2015).⁴⁹

⁴⁹ Palestra concedida Ministério da Cultura em 20/10/2015 <https://www.youtube.com/watch?v=bYN-ujubn4E> visualizado em 17/07/2016.

5 DAS CONVERSAS COM AS PROFESSORAS

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.
Manoel de Barros*

Nesta sessão trago mais detalhadamente a formação das professoras, buscando refletir mais sobre esta formação, partindo do seguinte princípio: as professoras são autoras de sua prática e sua formação não se restringe à formação inicial, instituída, porque entendo que a professora se forma, também, a partir da experiência e das interações com as outras professoras. A formação continuada, no município de Carangola/MG, passou por muitas mudanças entre 1980-2015 (período pesquisado) e as professoras falam sobre estas mudanças e as implicações destas no ensino, apresentando pistas sobre seus posicionamentos, percepções, necessidades e interesses. A formação continuada, geralmente, apresenta caráter verticalizado, prescritivo, a partir da instrução programada, desqualificando os saberes docentes, o que se torna um impeditivo para serem colocados em prática⁵⁰. As professoras se dispõem a conversar sobre a escola: na escola e em espaços instituintes, como fizemos em um momento que será relatado neste sessão.

Esta sessão é dedicada ao encontro com estas conversas que aconteceram de forma inusitada e também planejada, porque apesar da formação das professoras acontecer oficialmente nas instituições de ensino, ela não se restringe aí. Aqui no interior, como já disse em outro momento, muitos encontros acontecem sem serem previamente marcados, onde lugares como agências bancárias, clubes, igrejas, a rua ou a praça, se transformam em espaços e muitas conversas acontecem. Em outros momentos planejamos estas conversas, como fiz em um momento específico deste trabalho onde marquei previamente um encontro com as professoras.

Nestes encontros, ficou claro para mim, que as professoras sentem necessidade de dialogar com seus pares, com outras professoras que comungam de suas ideias e com

⁵⁰ Em relação à racionalidade técnica que orienta a formação docente, conferir a discussão que estabeleço com o autor Donald Schön sob o título Índícios do Caminho, desta Dissertação (p.15).

as quais conversam sobre situações que acontecem no cotidiano escolar no sentido de buscarem ajuda na experiência da outra para repensarem sua prática e reverem suas ações.

O olhar do outro abre possibilidades para que professora reflita e reveja suas ações, reavaliando o modo de agir e pensar sobre determinada situação vivida no cotidiano escolar e com a qual se sente necessitada de ajuda. Percebi que entre seus pares as professoras se sentem mais confortáveis para relatar situações, pedir opiniões, socializar ideias, mesmo que essas outras professoras não sejam de sua escola ou muito próxima, mas precisa ser professora. Lembro-me de uma conversa, com uma professora, quando ela disse: “Estou sem saber o que fazer com este menino que entrou na minha sala”. Eu a ouvi e aconselhei a conversar com a supervisora da escola ou com a diretora, afirmando que elas deveriam ter algo a dizer sobre o menino. A professora escutou meu “conselho”, e respondeu: “Não, acho melhor conversar com vocês mesmo, porque nós estamos no mesmo barco e vamos achar o melhor jeito de ajudar essa criança. Esse povo, quando sai da sala de aula, parece que esquece o que a gente passa lá”.

As professoras demonstraram sentir que “estar no mesmo barco” assegura entender do que se está falando e assim poder contribuir umas com as outras de alguma forma. Penso que as professoras percebem que, mesmo que a diretora ou a supervisora saibam algo sobre aquela criança, seu modo de percebê-la não é o mesmo da professora. Já não seria o mesmo por serem pessoas diferentes, mas, além disso, a diretora e a supervisora ocupam outro papel na instituição escolar, que está mais voltado para cumprir propostas e atingir as “metas”, a supervisora e/ou a diretora estão preocupadas com resultados. A professora estava preocupada com o aluno, sujeito de um processo de aprendizagem e que as suas colegas, também professoras, possivelmente entenderiam o que ela estava falando e poderiam ajudá-la mais precisamente no que ela queria: um “socorro” para trabalhar com aquela criança.

Conversas entre professoras podem nos levar a pensar. Buscando mergulhar nestas conversações, convidei algumas professoras para um encontro.

Podem se achegar... É janeiro, dias de calor e céu aberto em azul e sol forte. A casa é de vocês: a mesa comprida já está posta com toalha de chitão, na grande cozinha de piso de cimento queimado, onde o fogão à lenha aceso, o bolo quentinho saído do forno e o café passado na hora nos aguardam para tornar este encontro mais aconchegante e feliz.

O convite oficial foi feito dias antes, a três professoras, para um café da tarde em minha casa, na roça, comunidade rural chamada Borboleta, para conversarmos sobre a formação de professores na Rede Municipal, através de um grupo fechado do *facebook*, explicando que se tratava de uma parte do meu projeto de pesquisa do mestrado e se elas aceitavam participar. Expliquei que o projeto se tratava da formação de professores no período de 1980 a 2015 e disse que elas poderiam convidar outras professoras que desejassem. Deixei claro que a conversa precisava ser gravada e que depois elas teriam acesso à transcrição da mesma. Aceito o convite, marcamos a data (26/01/2016) e o horário (17:00). Essa ideia de convidar outras professoras tornou o encontro mais imprevisível, pois eu não sabia quem viria, além das três primeiras professoras que eu escolhi convidar.

Ao chegar todas estavam felizes com o encontro, falávamos todas juntas sem parar. Sem turnos de fala, exatamente como aprendemos com Bakhtin, todo mundo falando e respondendo ao mesmo tempo e todas se entendendo muito bem, nesta grande embolada⁵¹. Depois de algum tempo, disse a elas que gostaria de começar a conversar sobre formação de professores, que é o assunto da minha pesquisa. Porém, antes de começar, deixei bem claro que precisaria gravar a conversa, para ouvi-la novamente em outros momentos, para não esquecer o que conversamos; transcrevê-la e que elas terão acesso a este material depois; falei também sobre elas assinarem o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) exigido pela pesquisa, o que elas entenderam.

Então, começamos as conversas que posteriormente foram transcritas e que agora uso apenas as falas que foram mais marcantes e que considereei “*punctum*”⁵² por ressoarem em mim incessantemente.

Começo então, por uma questão que me faz entender, de modo especial na Rede Municipal de Carangola, esta busca pela parceria com outras professoras é o fato de que a formação continuada de professoras só teve início da década de 1990 onde, até então, as professoras não participavam de praticamente nenhuma formação, nem mesmo cursos esporádicos. Então, muitas delas se reuniam para conversar, estudar, socializar ideias, conforme relataram:

⁵¹ A grande embolada, cantada por Zeca Baleiro, da qual já me referi mais especificamente na folha 108 deste texto.

⁵² Na folha 56, explico o que é o *punctum* de Barthes. *Punctum* faz referência a imagens, mas transponho esta noção teórica para pensar sobre a linguagem.

A gente trabalhava muito sozinha. A gente não tinha um supervisor, um orientador. Era a gente e a secretária de educação. A gente não tinha isso que tem hoje. Não tinha um pedagogo. Mas era um grupo muito responsável. [...] Antes disso, (do concurso e das capacitações) eu trabalhei um bom tempo sem capacitação nenhuma. A gente reunia na casa da Marcela, porque os filhos dela eram pequenos (PROFESSORA MARGARIDA, jan./2016).

Em outro encontro não marcado previamente com as professoras, este assunto também foi levantado, fazendo-me refletir como as professoras sentem a necessidade de conexões com seus pares. Margarida, professora antiga da Rede Municipal de Educação de Carangola, falava dos encontros que elas promoviam na casa da professora Marcela. Estes encontros, segundo ela, ocorriam por iniciativa das professoras, em suas casas, na década de 1980. Atenta ao que era relatado, Amanda, que começou a trabalhar já na década de 1990, e, portanto, não vivenciou esta fase, quis saber mais sobre os encontros. Amanda, então, perguntou se os encontros aconteciam “por conta própria”, ou seja, ela queria saber se as professoras se reuniam sem que isso fosse uma exigência institucional. Margarida, então, explicou que os encontros ocorriam “por conta própria, para passar as experiências uma para a outra: “Aí a gente levava as atividades que a gente dava. A gente reunia pelo menos uma vez de quinze em quinze dias”, disse Margarida. Ao ouvir isso, Amanda concluiu, sabiamente: “na verdade, vocês estavam era pedindo socorro umas para as outras”.

Outras questões me instigam o pensamento a partir desta situação: porque as professoras se reuniam em casa. Porque não se reuniam na escola? O que as impedia? E também: Porque elas se reuniam e não faziam outras coisas, já que poderiam fazer o que quisessem, como ler, assistir filme ou novela, cuidar de suas famílias...

Penso que estes encontros permitiam conexões solidárias na prática docente. Ao se encontrarem, se reunirem tornavam-se um grupo solidário onde se fortaleciam enquanto categoria, enquanto professoras. Aquela não era uma reunião qualquer, ou mais uma reunião, era a reunião. A reunião que elas precisavam para permanecer, para se fortalecer, para consolidar suas crenças, suas práticas, que elas decidiram marcar. Uma das professoras, ao ouvir o que foi dito, afirmou que “nós não tínhamos certeza de estar no caminho correto, pois não tinha ninguém para dizer que sim ou que não”. Esta professora complementou sua fala, afirmando que a confirmação deste “caminho correto” era encontrada, por elas, nas respostas dadas pelos alunos e nos resultados nos trabalhos realizados. Ou seja, a experiência docente era o critério de legitimidade para elas. Segundo a professora Margarida, elas “contavam com o apoio das famílias que

eram bem presentes e os alunos aprendiam bem, apesar de sempre ter um ou outro com alguma dificuldade”.

Penso que a potência desta iniciativa das professoras é de um valor incrível. As professoras se uniam, discutiam, aprendiam a partir de suas experiências, constatavam fatos, eliminavam ideias e práticas docentes que consideravam insatisfatórias naquele momento, construía e reconstruía suas práticas. Eram autoras do fazer docente. Criaram critérios próprios para legitimar suas ações, o que deu certo ou não, enfim, produziam um trabalho elaborado e pensado por elas.

É relevante considerar que esta iniciativa docente ocorria no berço da racionalidade técnica que havia delineado sua formação inicial. Por ocasião destes encontros, no plano instituído, pouco se falava sobre emancipação docente e sobre os saberes da prática; o que havia, neste momento, era tão somente o repasse de orientações técnicas. O registro destes encontros, na década de 1980, marcados pela autoria e iniciativa das professoras, é algo de grande relevância, um marco histórico na formação de professores, que embora não fosse instituída por nenhum poder público, revela-se como a única naquele momento, por iniciativa, força, vontade e necessidade das professoras de buscarem apoio entre si e compartilharem suas experiências e práticas de ensino.

Mas com o passar dos anos, a formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação no Município de Carangola, foi se modificando e apresentou um crescimento considerável na década de 1990.

Embora saibamos que se tratou de um investimento nacional em educação, mas em Carangola ela se efetivou realmente e de tão forma marcante que as professoras além de não se esquecerem, demonstram em suas falas o quanto aprenderam naquela época, como eram valorizadas suas práticas, seus conhecimentos, sua autoria e lamentam por este processo ter se rompido e se “perdido” chegando ao ponto que está hoje que consideram lamentável.

Levantamos aqui alguns questionamentos em relação ao que relatam as professoras: será mesmo que o que elas viveram nesta década se perdeu? Ou será que é a inexistência oficial desta dimensão formativa que a perpetua? Será que o plano oficial tem força suficiente para encerrar um processo? Ou será que as professoras continuam conversando sobre a escola, “apesar” da omissão do poder público?

Na Seção 3 deste texto, onde trato especificamente da formação de professores na Rede Municipal de Carangola, apresento um quadro com os cursos mais lembrados pelas professoras em encontros informais. Entretanto, na conversa que marquei com as professoras em minha casa, me surpreendi um pouco, pois alguns daqueles cursos elas demoraram a se lembrar, e outros quase não aproveitaram, ficando muito claro que o grande marco da formação continuada eram as APP's. Explicarei mais do que se trata as APP's visto que vão se estender mais no texto pela relevância que tiveram para as professoras conforme elas relatam.

As APP's⁵³ consistiam na prática de escrever sobre o nosso trabalho e que posteriormente era levado para a reunião e discutido com todas. As professoras faziam um relato, por escrito, de algum trabalho realizado que tivessem alcançado o objetivo proposto ou não. O relato era de livre escolha da professora, podendo ser o relato de algo que ela planejou e tinha certeza que daria certo, quando na prática deu errado, segundo suas expectativas, e ela não conseguia até então entender o que havia acontecido. Isto era levado para discussão com o grupo. No grupo havia a participação de professoras de outras escolas municipais, mas em geral do mesmo segmento de ensino. Por exemplo, nos encontros de creche, iam todas as professoras de creche ou quando aumentou o número de creches, era dividido de duas a duas ou três em três creches. De Educação Infantil a mesma coisa, reuniam as professoras de Educação Infantil, as escolas de zona rural também se reuniam juntas, por terem poucas turmas, na Secretaria Municipal de Educação. E assim aconteciam as APP's, momento de bons encontros, reflexões, de repensar, de (re) ver o que não víamos, pois estes momentos nos proporcionavam a possibilidade do olhar e a fala da(s) outra(s) professoras transformar a minha forma de ver, momento de ressignificação de práticas de ensino.

O aspecto emancipatório desta formação afetou o ensino, empoderando a autoria docente. As professoras ao sair de cada encontro se sentiam mais seguras e confiantes para ousar, criar, produzir novas possibilidades de ensinar, pois neste processo solidário das APP's, elas passaram a confiar em sua práticas docentes e as singularidades se fortaleceram. Nesta conversa, ao falarmos do processo de formação continuada, havia cursos dos quais elas não se lembravam e o que mais falaram foi das APP's.

Na década de 1990, havia uma formação de professores muito bem elaborada, mais precisamente no final de 1991, teve o primeiro concurso de professores da Rede

⁵³ Já mencionada anteriormente na folha 62 deste texto.

Municipal de Carangola, da qual trato na Seção 3 deste texto conforme já me referi anteriormente, e que aparece no quadro como Análise da Prática Pedagógica (APP). Ao se referir à formação de professores, foi a primeira coisa de que se lembraram:

Eu adorava. Quando falava que tinha reunião. Eu ia pra lá adorando. Hoje a gente quase morre (PROFESSORA ARABELA, informação verbal jan./2016).

Eu vinha para as reuniões, eu ficava satisfeita, as pessoas prestavam atenção nos meus relatos pra poder falar dos meus trabalhos. E podia criticar. Ô gente! Ela falou a pura verdade. Eu vivi isso. O colega falava com o outro. [...] A gente tinha prazer em fazer. [...] É... as professoras opinavam, davam novas ideias (PROFESSORA AMANDA, informação verbal, jan. 2016).

Já tinha aquele grupo que a gente ficava esperando para ouvir. A gente levava as atividades além dos relatos. [...] Gente, tinha umas que eu me identificava tanto que não via a hora delas relatarem. A Dhara era uma; a Nize.... Ah... era muito bom. Eu aprendia tanto naqueles encontros. Eu me lembro de atividades relatadas até hoje. Nosso trabalho era valorizado. [...] Gente, as APPs eram ótimas. E esses relatos, eles eram tão legais, que você falava, as pessoas te ouviam (PROFESSORA BETINA, informação verbal, jan. 2016).

Percebemos na fala das professoras a solidariedade que havia entre elas nas reuniões das APPs. Eram encontros que apesar de serem instituídos, revelam e possibilitam a valorização da experiência das professoras, aproximam ideias, promovendo a “solidariedade” e o crescimento pessoal. A professora no momento que relata sua prática, revela sua autoria docente, é autora de seu discurso e é ouvida por suas colegas que encorajam seu trabalho pelo simples fato de se disporem a ouvir e a falar. Como é dito pela professora Amanda “o colega falava com o outro”. Falava com, não falava para o outro. Isto revela uma cumplicidade, um apoio, que fortalece e encoraja.

Boaventura Santos (1991) nos ajuda na reflexão acerca do que acontecia entre as professoras, quando trata dos Pilares da Modernidade, afirmando que há o pilar da regulação e o pilar da emancipação. Dentro destes pilares, o autor, salienta entre outros, a solidariedade, que é o elemento que aqui tomamos para reflexão.

A coragem do medo seria vã se não criasse o espaço para a coroação da emancipação. A coragem da emancipação é a coragem perante as dificuldades na trajetória do colonialismo para a solidariedade (SANTOS, 1991, p. 14).

Pensando nas APP's, a partir de Santos, percebo a coragem das professoras em ousarem por necessidade de pensarem suas práticas docentes, que se funda na solidariedade e não em um sistema de trocas, visto que a troca foi convertida pelo capitalismo na expectativa de receber quando se dá. Diferentemente, a solidariedade se funda em uma entrega que não capitaliza, não se espera, não se pede nada em troca.

As professoras corajosamente, ousam expor suas práticas docentes e caminhar para além de onde se encontram, avançando nas formas de ensinar. Para tanto, se dispõem a serem ouvidas por seus pares, outras professoras que também compartilhavam a mesma vontade.

A construção da emancipação neo-comunitária é um processo feito de comunicação e de incomunicação, de diálogos e silenciamentos e progride pelo exercício cada vez mais reflexivo e amplo da solidariedade, da participação e do prazer (SANTOS, 1991, p. 27).

Muitas vezes só de relatar o que havia feito a professora já revia o que havia feito e ela mesma entendia o que antes não havia entendido, sem que outra professora dissesse alguma coisa, o que reforça a ideia de solidariedade sobre o discurso da “troca”, tão presente no discurso do poder público. As professoras progrediam em suas práticas e em seus relatos através destes encontros que promoviam a reflexão, e o exercício da solidariedade, da participação e do prazer, como afirma Santos.

O trecho abaixo nos permite refletir o porquê das APP's terem sido um momento marcante e podemos dizer inesquecível na formação das professoras:

[...] na ação reflexiva, a lógica da razão e a da emoção estão atreladas entre si e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. As professoras e os professores com ações reflexivas não ficam presos a uma só perspectiva, examinam criteriosamente as alternativas que a eles se apresentam como viáveis, como também aquelas que lhes parecem mais distantes da solução com o mesmo rigor, seriedade e persistência (CAMPOS; PESSOA, 2011, p. 191).

Acredito que o diferencial das APP's, era que inicialmente havia a reflexão direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação, segundo aprendemos com Schön (2011). As professoras fazem uma pausa para refletir, pensar, reorganizar o que estão fazendo, refletindo. Isto num primeiro momento, para posteriormente tornar-se uma atividade reflexiva enquanto relação dialógica, que é o que aprendemos com

Zeichner (2011), quando acontece o compartilhar de conhecimentos no encontro com as demais professoras, ou seja, a reflexão como prática social.

As professoras entendiam e percebiam a necessidade e a consequência destes encontros na prática pedagógica, ajudando na construção deste processo permanentemente mutável e único. Neste período houve um entendimento muito grande da necessidade destes encontros e do porque eles eram tão importantes. Tanto que em outro momento, quando se muda de governo no município, as professoras que já participavam deste processo lutam para manter o momento das APP's e tentam convencer as novas professoras, da necessidade deste momento:

Agora eu vou falar uma frase, mas quem tinha que tá falando aqui, era a Verena. Eu falei com ela, você tem que ir lá [no encontro na casa da Annete] só pra falar uma frase que até hoje eu guardo. [...] em 2001, eu e ela fomos pra uma reunião da APP lá na Secretaria. Dezesete professoras. Aí começou aquela coisa assim, esquisita, bagunçada, sem interesse, então, a Verena falou: “Gente, vocês não estão vendo que a gente é que tá sendo prejudicado? Que esse estudo aqui não é nossa obrigação, não. É nosso direito.” E ela falou assim: “Quando eram as APPs em outros momentos que a gente viveu, a gente vinha pra reunião e eu não queria ir embora, eu queria ficar o tempo todo” (PROFESSORA AMANDA, jan./2016, grifo meu).

Trago aqui uma das minhas APP's buscando a partir dela fazer uma episteme comigo antes e hoje. Considero relevante ressaltar que eu mesma não tinha nenhuma das APP's que fiz. Uma amiga professora da Rede Municipal, pensando em realizar uma pesquisa a partir das APP's foi à procura delas na Secretaria Municipal de Educação de Carangola/ MG, mas nada encontrou. Começou então a perguntar às professoras se alguém tinha guardado e finalmente conseguiu com outra professora, uma pasta, bem grossa, cheinha delas. Quando me contou o que tinha conseguido, fui lá ver. Havia muitas APP's lá. Fiquei procurando, tentando encontrar alguma das que eu fiz. Enquanto procurava, lia várias delas, querendo ler todas, relembrando aqueles tempos, mas também me perguntava por que eu não tinha nenhuma cópia, nem as que eu fiz.

Encontrei as minhas APP's e ao reler minha escrita, relato da prática docente, percebi que não havia datado. Uma falha, que considero grave, vinda de mim que tenho mania de colocar data e além disso como saberia a que ano se referia este relato? Percebi depois que preso à sacola de plástico onde estavam estas e várias outras escritas, havia um pequeno papel colado com a data: 1998. Eram portanto as APP's de 1998. Senti-me feliz por ela ter tido o cuidado de datar. Li, reli, relembrei dos alunos, da

creche em que trabalhava naquela época, das colegas de trabalho, do local onde realizamos as reuniões para compartilhar nossos relatos. Foi uma emoção, reviver aquilo.

Vejamos então a APP que foi a primeira do ano letivo de 1998.

APP – ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

PERÍODO – FEVEREIRO / MARÇO / ABRIL

ESTABELECIMENTO – CRECHE “PROFª. CIFRA LACERDA AMARANTE ”

TURMA – PRÉ – ESCOLAR (4 / 5 / 6 ANOS)

PROFESSORA – ANNETE MONTES LANZAROTTI HOSKEN

Neste primeiro trimestre, optei por iniciar o trabalho com um projeto que envolveu contos –de – fada e que despertou grande interesse por parte da turma. O objetivo maior com este projeto era fazer um diagnóstico da turma.

Nossa turma é extremamente heterogênea, visto que temos em nosso grupo crianças de 4, 5 e 6 anos e portanto com hipóteses bastante diferentes e centros de interesse também diversificados. Se por um lado temos crianças que já discutem questões ortográficas, por outro temos crianças que não nomeiam as letras e não grafam sequer pseudo – letras. Essas diferenças se dão não só a nível de língua materna, como também nas demais áreas do conhecimento. Embora não considere isto como um problema, pretendo que estas crianças avancem em suas hipóteses, sem que nenhuma delas seja prejudicadas.

Outro fato que impede um melhor andamento de trabalho é o “entra e sai ” de crianças na turma. Se a mãe muda de emprego, a criança muda de creche; se a avó vai prá roça colher café, o neto vai junto; estes são alguns exemplos cotidianos dentro da creche e que pode até parecer que não mas interferem negativamente em nosso trabalho. Isto acontece durante todo o ano e se o (a) professor (a) no final do ano não deu conta de mandar para a 1ª série um aluno “perfeito ” o nome da creche vai para a rua e o da professora então, nem se fala. Acho que esta colocação se fez cabível aqui, visto que estamos analisando nossa prática e precisamos trocar idéias, discutir dúvidas e se possível, encontrarmos soluções.

Durante estes 3 primeiros meses de trabalho, busquei conhecer bem as crianças, suas hipóteses e a partir daí intervir de forma significativa para o avanço de tais hipóteses.

Considerarei de extrema importância o trabalho com jogo, pois neste tipo de atividade, as intervenções embora abranjam todo o grupo, podem ser direcionadas a cada criança de acordo com o conhecimento que ela já tem (ZONA DE DESENVOLVIMENTO REAL) e com o que o professor pretende que ela venha saber (ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL) . Além disso, este trabalho nos permite situações ideais para a troca entre as crianças; para o pensamento crítico e lógico para tomar decisões, o que contribui significativamente para o crescimento do grupo.

Embora os jogos tenham sido fundamentais, trabalhamos a construção do número a todo momento, sendo este um trabalho interdisciplinar, pois sabemos que conceitos como: **classificação, seriação, ordenação** entre outros, são fundamentais também na construção da escrita.

Iniciamos também o trabalho com a estruturação espaço – temporal que se estenderá por todo o ano, enfatizando o calendário (meses do ano / dias da semana) e a cada trimestre comemoramos os aniversários que culminam com a realização de uma receita, escolhida pelas crianças e trabalhada abordando além do lúdico, diversas áreas do conhecimento.

Com relação ao conhecimento social, temos trabalhado muito as questões dos combinados, regras e limites, e tenho percebido uma dificuldade enorme das crianças em internalizarem tais combinados. Pretendo estender este trabalho por todo o ano pois não creio obter grandes resultados em um curto período de tempo.

Acredito que, da forma como temos conduzido o trabalho nos levará a um resultado positivo, pois já pudemos constatar, que de um modo geral as crianças já vêm apresentando avanços bastante significativos.

Começo uma reflexão a partir do que encontrei no segundo parágrafo, da primeira folha onde relato que a turma é extremamente heterogênea, pois tem alunos de idades diferentes (3, 4 e 5 anos). Penso que se escrevesse hoje, quase dez anos depois, não diria que a turma é heterogênea pelo simples fato de não existir turma homogênea. Poderia informar ao leitor as diferentes idades nela presente e como percebo o trabalho em uma turma com tantas idades diferentes. Indo um pouco além, para chegar a este diagnóstico (quem já sabia o que ou não sabia), precisei avaliar, classificar e rotular de alguma maneira. Havia uma concepção clara de avaliação em minha prática docente. Mas isto não foi discutido na época.

O “entra e sai” de alunos, me lembro que era um incômodo enorme para mim, preocupada com a repercussão disto para a creche e para a professora, no caso eu mesma. Lembro-me também, de que esta questão foi ponto de grande discussão na reunião porque isto acontecia também nas outras creches e a preocupação das

professoras era basicamente a mesma por mim colocada e queríamos uma solução. Não me lembro de termos chegado a alguma conclusão que levasse a uma atitude sobre isto.

Vygotsky estava presente em nossos estudos teóricos, como fica claro, para quem já estudou este autor, no primeiro parágrafo da segunda folha.

Nos parágrafos seguintes fica nítida para mim, a preocupação com um trabalho interdisciplinar e processual que não pode ser delimitado no período de um ano e nisso acredito até hoje. A aprendizagem é um processo e é contínuo e que no meu entender não deveria ser “quebrado” em anos letivos.

Questiono hoje a última frase: “vem apresentando avanços bastante significativos”, que é vaga, deixando dúvidas: que avanços? Significativos em que sentido e para quem? Para mim, naquilo que avalio? Para a criança? Para a família?

Repensando a partir desta escrita, avalio meu percurso de professora até aí e a partir daí. Antes de 1992, eu ainda não era professora, foi a partir daí que comecei a estudar e a praticar ao mesmo tempo. Olhando agora para trás, me vejo outra pessoa, outra profissional, outro ser humano. Uma pessoa em constante aprendizado e transformação.

Nesta época, não havia um abismo entre a prática e a teoria, e era exatamente por isto que as professoras estavam tão envolvidas no processo de formação continuada. Ele tinha significado. Podemos notar pela fala da professora Amanda ao relatar a fala da professora Verena que isto começou a se perder no início dos anos 2000, quando percebemos que a educação nacional começa ser vista dentro de uma lógica empresarial, onde as subjetividades deixam de ser consideradas.

Buscando saber sobre outros cursos, perguntei se alguma delas havia participado do Pro-Letramento ou do PACTO, e Isabela respondeu que era “só para os professores de 1º ao 5º ano e era obrigado a fazer. Você já pega a turma sabendo que tem que fazer o PACTO”. Perguntei se ela havia feito e ao responder que sim, perguntei o que ela achou, se havia gostado, se usou os materiais em suas aulas. A resposta foi a seguinte:

O material é riquíssimo. Mas não flui. Não flui de você ler em casa, nem nos encontros. A pessoa já vai pra lá desanimada: uma que já é de noite a reunião e a desculpa é que tá todo mundo cansado e as reuniões acabam tarde. Agora o material é fora de série.

[...] Dá pra usar sim. Mas um ou dois professores só que acreditam e levam à sério.

[...] É. Mas o material é ótimo (PROFESSORA ISABELA, jan./2016).

Observem a contradição: o material é “fora de série”, mas nada flui, as pessoas estão desanimadas. O que isso diz a você?

O que a mim revela é a desconsideração dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem em detrimento de um material elaborado por uma política pública que não conhece escola, ou seja, tem uma ideia genérica sobre o que é escola, mas que tem clareza de seus objetivos de treinar os alunos para alcançar bons resultados nas avaliações externas.

Assim, generaliza a forma de ensinar e aprender oferecendo às escolas materiais onde a professora é treinada para treinar o aluno. “Rasura-se o sujeito, expressão da diferença”, reduz a escola em seu papel social, (ESTEBAN, 2015, p. 80 e 83), além de ignorar a autoria docente. Esses materiais produzidos para a formação de professores, nega o outro em detrimento da busca pela hegemonia. Entretanto esquecem-se, aqueles que produzem tais materiais, que “a persistência da desigualdade indica a impossibilidade de completo enquadramento do *outro* e indica a existência de outros movimentos no cotidiano da escola que se democratiza” (idem, ibidem, p. 89).

Ao afirmar que o material é “fora de série”, acredito que a professora o considera de boa qualidade, bem feito, por usar um material de boa qualidade em sua produção, entretanto ela não usa o material porque conhece seu aluno e a forma como ele aprende e usa “táticas de praticantes” para escapar da forma de ensinar que lhe é imposta, substituindo-a por sua forma autoral de ensinar, a partir do contexto da realidade em que está inserida.

O que vem, que “ingredientes”, vem com estes pacotes que faz com que as professoras acreditem que é bom? A “pompa” de cientificidade, de comprovação científica de bom método, que se der errado é porque a professora falhou? A racionalidade técnica de princípio, meio e fim, de linearidade como certeza de bom resultado?

Kenneth Zeichner nos ajuda a entender porque as atividades são consideradas ótimas assim como o material apresentado no curso, mas não são colocados em prática.

A pesquisa educacional tem sido, estranhamente, muito anti-educativa. Seus resultados são simplesmente apresentados como certos e definitivos, ou usados como justificativa para impor algum programa prescritivo a ser seguido pelos professores. Por exemplo, apesar das avançadas ideias e visões defendidas pelas políticas e pelos acadêmicos para escolas e professores, nesta era de reestruturação escolar ignora-se muito o que os professores conhecem e podem fazer. As propostas centram-se apenas na distribuição de soluções pré-programadas para os problemas escolares. Estas, geralmente,

consistem num treinamento de habilidades a ser administrado por um coordenador ou supervisor responsável (Zeichner, 2011, p. 218).

Faz-se necessário considerar que o comércio de vender soluções e novidades para escolas é um negócio lucrativo nos Estados Unidos, assim como o é aqui no Brasil, o que consome boa parte dos recursos financeiros que poderiam estar sendo investidos de outras formas na formação das professoras, caso fosse este o objetivo das políticas públicas: o compromisso com a justiça social, com o sujeito como discuti no início deste texto.⁵⁴ Nestas propostas, a professora não passa de mera executora de atividades e propostas pensadas por outros. Sua capacidade intelectual é desconsiderada e o seu conhecimento sobre a realidade em que atua também. As professoras não se encontram nestas propostas prontas.

As professoras continuaram afirmando que bom mesmo era na época do Domingos⁵⁵. Margarida considerou o seguinte: “É... muito diferente do Domingos. Ele dava a formação e acompanhava.”. Ao que Isabela completou: “Sim, uma sequência”. O PACTO, assim como outros “pacotes prontos” que surgem para formação de professores, não qualifica, não forma as professoras, apenas informa. Apenas treina para que seja executado o que foi pensado por outros. Daí a afirmação da professora Isabela de que “o material é ótimo”, mas as professoras, inclusive ela, não usam.

A prática é o local do questionamento, do mesmo modo que é o objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria. Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teoria-prática. O movimento permanente de questionamento e aprofundamento visa a ajudar o/a professor/a a entender melhor e redimensionar seu cotidiano. Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 22)

Qualificar a professora redimensiona sua prática. Assim ela, professora, assume nova função no processo de *ensinoaprendizagem*. Ela tem agora a “função de pensar e fazer coletivamente o cotidiano escolar” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Isto era o que acontecia na formação continuada de professoras na época das APPs e sentindo-se

⁵⁴ Na folha 15 em Indícios do caminho e ao longo desta sessão realizo uma discussão onde trago vários autores para esta conversa.

⁵⁵ Domingos de Barros Nobre é professor adjunto e vice-diretor do IEAR - Instituto de Educação de Angra dos Reis - UFF. Foi o coordenador da formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Carangola/MG, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990.

autoras do fazer docente, as professoras tinham prazer em participar. Havia espaço para expor suas práticas, questionar, repensar, compartilhar ideias, estudar, dentro do contexto sócio histórico cultural em que se encontravam. Havia sentido, significado, havia produção de conhecimento por parte das professoras.

No movimento de refletir sobre a dinâmica pedagógica – situada no contexto social – e de teorizar a seu respeito, tendo como referência a prática cotidiana, o/a professor/a vai apropriando-se de sólidos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, capacitando-se para questionar o cotidiano do qual é parte integrante e sua relação com a sociedade em geral e ampliando a percepção de si, de seus colegas e de seus/suas alunos/as como sujeitos que coletivamente constroem/destroem/reconstroem conhecimentos. A relação dialético-pedagógica entre prática e teoria se concretiza nas ações cotidianas (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 23).

Quando posteriormente ocorre a ruptura com este pensamento e a formação continuada passa a ser verticalizada e prescritiva, e a autoria das professoras deixa de ser considerada, estas parecem perder o encanto e a alegria com fazer docente. A insatisfação que também se revela nas falas das professoras é com os cursos de formação continuada que desconsideram suas falas, o contexto sócio histórico e cultural em que estão inseridas, assim como o de suas escolas e de seus alunos. São propostas prontas para que todas aprendam juntas e ao mesmo tempo e caso não dê certo a cobrança é acerca do trabalho docente.

As professoras deixam claro em suas falas o quanto a escola mudou nesta perspectiva de trabalhar visando resultados.

A escola está sempre preparando para alguma coisa. Preparando o menino para ler, para fazer continha, pro Enem. O menino está lá na creche e o pai já está pensando no ENEM (PROFESSORA ARABELA, informação verbal jan./2016).

Eu até entendo, a preocupação dos pais com o futuro dos filhos, nessa questão dos estudos, porque é sinal que estão pensando nos filhos fazerem uma faculdade né? Mas está meio exagerado, e outra coisa, não são mais nossos amigos, não. Só sabem cobrar, cobrar, e cobrar (PROFESSORA MARGARIDA, informação verbal, jan./2016).

Ah... Isso é verdade. Hoje em dia a gente não conta mais com a parceria da família não. Isso é raridade (PROFESSORA ISABELA, informação verbal jan./2016).

Esse relato das professoras demonstra a insatisfação delas em relação às famílias e por outro lado, relatam indiretamente a insatisfação das famílias com a escola, ao relatarem que a família não é mais parceira, só sabe cobrar... Percebo então aqui, o que já nos disse Moysés e Colares (2015, p. 227)⁵⁶ : um culpabilizando o outro pelos fracassos escolares, pais, alunos, professoras, métodos, buscando alguém para responsabilizar pelos fracassos, pelos objetivos propostos e não alcançados, mas no final, as políticas públicas permanecem preservadas, intocadas, como se não fosse exatamente dali que nasce isso.

Sobrecarregadas com as cobranças e a desvalorização de suas práticas autorais as professoras desanimam de falar onde suas vozes não têm eco. Lá elas não falam, mas não se calam onde sabem que serão ouvidas. Em nossas conversas, as professoras falam sobre essa valorização, que neste caso não é financeira, mas de sua autoria.

Mas tá faltando essa valorização (PROFESSORA MARGARIDA, informação verbal, jan./2016).

Mas tá faltando muito...[...]Tá faltando porque nós temos trabalhos muito bons acontecendo hoje, mas ninguém quer saber (PROFESSORA BETINA, informação verbal jan./2016).

Mas tá faltando porque não adianta fazer um trabalho bom na minha escola, e isto eu falei com a atual Secretária de Educação, e a outra fazer outro lá na creche do Coroadó. O trabalho, ele tem que ser conjunto porque senão ele é uma gota só. O trabalho não aparece. Mas não adianta, porque não é isso que tá no pensamento das pessoas (PROFESSORA AMANDA, informação verbal jan./2016).

O que falta hoje na formação continuada, pelo que consigo ver, das leituras que fiz, do que consegui ouvir das conversas com as professoras, é que havia antes e hoje não acontece mais: o ouvir. Havia espaço e abertura para ouvir o outro. As professoras eram ouvidas pelos supervisores, que conseqüentemente ouviam mais os pais, que também ouviam mais as professoras e todos se sentiam mais envolvidos no processo *ensinoaprendizagem* que era tecido por eles. Ao terem espaço para falar, expor suas práticas, as professoras criavam, inventavam, elaboravam com autoria e singularidade suas práticas docentes. Processo substituído ao longo dos últimos anos por pacotes que já vem previamente prontos, preparados, estabelecidos, tecidos, costurados, amarrados e

⁵⁶ Pode ser encontrada esta reflexão, na sessão IV, folha 90 desta dissertação.

encadernados para ser executados, como se o cotidiano escolar não fosse inédito a cada dia, repleto de singularidades, subjetividades, novidades e surpresas.

Conversar com as professoras, buscando as entrelinhas, as surpresas, me possibilitou também, “...criar e aprofundar a discussão sobre o *como* e o *porquê* os professores fazem o que fazem” (ZEICHNER, 2011, p. 226), o que é instigante e provoca reflexões. Uma fala da professora Margarida me deixou intrigada e fui buscar entender o que poderia haver por trás do que foi dito por ela.

A gente tinha muito material, na época todo material que você pensasse tinha lá nos prés. Não faltava nada pra gente. Só que a gente não podia colocar um lápis de escrever na mão do menino (PROFESSORA MARGARIDA, jan./2016).

No decorrer da conversa, as professoras comentavam que, na ocasião, o poder público disponibilizava material pedagógico suficiente para o trabalho escolar, embora as capacitações estivessem apenas começando. Foi então por isto que Margarida fez esta fala. Ao que as professoras unanimemente perguntaram assustadas: “Por que”? Margarida respondeu que não podia de jeito nenhum. Que era proibido. Criança só podia usar giz de cera. A professora Amanda arriscou um palpite dizendo que deveria ser “porque tinha aquele processo de trabalhar a coordenação motora começando do mais grosso para o mais fino”. Então perguntei quem passava estas informações para elas, como elas ficavam sabendo disso? Então Margarida respondeu: “Ah... a gente lia né? Não sei... mas a gente não podia dar. Nem tinha lápis e borracha na sala”.

Como já disse anteriormente, Shön desenvolve seus estudos baseado nas ideias de Dewey. E é neste autor, inspirador do outro, que buscamos entender a fala desta professora que não disponibilizava lápis para os alunos porque não podia, mas não sabia porque não podia, mas ainda assim, cumpria uma ordem sem saber porque, sem questionar.

Dewey, distingue a ação rotineira da ação reflexiva. Nesta distinção ele define a ação rotineira como aquela que é orientada por impulso, tradição e autoridade. Argumenta que nas instituições escolares vai se formando um conjunto de definições e códigos acerca da realidade educacional que se constituem como verdades, sendo absorvidas pelo grupo. Enquanto essas verdades, no dia-a-dia, não entram em conflito, a realidade é encarada como uma realidade sem problemas. Essa visão leva os educadores ao imobilismo, impedindo-os de reconhecer e experimentar posições outras que não aquelas (DEWEY, 1925 apud CAMPOS E PESSOA, 2011, p. 192).

As professoras, baseadas na própria formação inicial que tiveram, prendem-se em suas práticas docentes muitas vezes sem refletirem sobre elas, aceitando o que está posto no cotidiano escolar como certo. Quando a professora diz: “A gente lia, né?”, penso que ela leu mesmo ou alguém leu e disse não só a ela mas também às professoras que “as pesquisas mostraram...” que não podia usar lápis e todas as outras colocações que elas fazem sobre uma suposta relevância atribuída à psicomotricidade, considerada pré-requisito à aprendizagem. Então, se as pesquisas mostram, revela cientificidade, comprovação, e conseqüentemente, não cabe questionamento. Passa-se informação despreocupados com a formação.

Falando em questionar, outro dia fui buscar uma criança na escola, e enquanto esperava no portão que já se encontrava aberto, as crianças vinham descendo as escadas para irem embora. Eu observava as mães ao encontrarem seus filhos (as), perguntando: “Como foi a aula hoje?” E eles falam: “Boa.” Outros dizem: “Normal”, ou “Foi tudo bem”. Algumas mães insistem: “O que você fez hoje na escola? Conta pra mamãe!” E a criança responde: “Nada”. Nada??? Como assim, nada? Eu fiquei me perguntando, silenciosamente. Professoras preparam as aulas, seguem os planos de aula, realizam atividades, participam dos cursos de formação continuada, têm mais reuniões pedagógicas do nunca, têm objetivos bem definidos para atingir, cuidam da disciplina, “tudo” foi pensado para as crianças e depois de tanto, a resposta é nada?! Como assim? Indignadas, as professoras se sentem muito mal. Percebi isto claramente quando uma professora que ouviu a resposta de uma das crianças arqueou as sobrancelhas e suspirou se afastando, parecendo acreditar que estão trabalhando em vão, que nada chama a atenção das crianças de hoje. No primeiro momento, pensei a mesma coisa. Puxa vida, que situação mais desconfortável, parece que de nada está adiantando tanta dedicação por parte das professoras. Mas depois que saí dali, aquilo não saiu da minha cabeça. Perturbou-me profundamente e fiquei pensando e indagando o outro lado. E o que mais me assombrou foi pensar na visão de escola que essa mãe tem. O que ela pensa sobre aprender? Como acontece a aprendizagem para ela? E não só para ela, mas para tantas outras mães e pais e tias e avós que estão lá, todos os dias buscando suas crianças? Certamente a concepção de aprendizagem daquela mãe é muito diferente da minha, e também de tantas outras pessoas. Ela não entende e não vê a aprendizagem como processo, como eu vejo. Para ela, todos os dias se aprende alguma coisa diferente, nova. É uma visão cartesiana, fragmentada de ensino e aprendizagem. Possivelmente a visão

que ela tem é aquela pela qual ela passou quando estudava, não sei... Talvez ninguém tenha dito a ela e nem para as outras pessoas que estão lá buscando as crianças, nem mesmo as professoras falaram, como pensam e trabalham, quais são suas perspectivas de ensino e aprendizagem. Eu, por minha vez, me sinto agora melhor, pois o que eu não entendia, o que me intrigou, me inquietou, me fez inventar uma forma de entender, de pensar, de mover a direção, o foco do pensamento, me mover para as escutas, leituras e possibilidades, da professora, por um lado, da mãe por outro lado. Precisei “dar a volta para ver” (SARAMAGO)⁵⁷.

Assim como este momento me proporcionou observar e pensar este fato do cotidiano escolar sem que estivesse previsto, acontecerão outros como este, se enquanto pesquisadora eu estiver atenta aos detalhes, às sutilezas do cotidiano, que me permitirão intensas reflexões e aprendizado.

Na cidade pequena, no interior, assim como Carangola, além dos encontros do dia a dia, que não são marcados, muitos encontros já estão marcados desde sempre. No mês de julho, período de férias para alguns, especialmente, professoras, costumo receber uma amiga de início de carreira no magistério, ou seja, amigas há pelo menos 25 (vinte e cinco) para almoçar em minha casa com sua família. Como sempre, foi uma alegria imensa recebê-los. Como professoras que somos, é claro que em algum momento falamos de escola e o que envolve esse assunto, mas este ano, diferentemente dos outros anos, aconteceu um fato muito interessante. Moro na zona rural de Carangola, e quem mora na cidade grande, quando vem a estes lugares, ou ama ou odeia. Neste caso, para minha alegria, eles amam. Fomos andar um pouco por perto de casa, pois a sobrinha dela estava encantada com os cães, quando encontramos o Juninho, que é um rapaz que trabalha aqui, na roça, com meu marido. Deram bom dia e ele ficou olhando muito, até que perguntou: “Você é a Maria? E a senhora é a mãe dela”? Elas responderam que sim. Ele abriu um sorriso enorme e falou: “Eu sou o Junim do Valim, fui seu aluno lá no Córrego da Mata”. Pronto! Bastou para que a Maria desse um grito: “Geenteee eu não acredito! Menino o que que você está fazendo aqui? Como é que você veio parar na Borboleta”? Dona Ana, mãe da Maria falava baixinho, mais contida: “Não acredito!” E foi abraço pra lá e pra cá. Muitos casos, lembranças, histórias de quem nem imaginava se encontrar. Uma alegria enorme.

⁵⁷ Fonte: <http://www.revistaovies.com/estante/2010/10/janela-da-alma/> consultado em 12/11/2015.

O Juninho havia sido aluno delas, das duas, em uma escola de zona rural, que fica longe toda vida, no início da década de 1980. Naquela época a estrada que levava até à escola era péssima. E tinha que ir a pé, pois era muito difícil um carro que chegasse lá e quando chovia então, era um “Deus nos acuda”, você dava um passo pra frente e escorregava três para trás. As crianças iam subindo junto com as professoras, que eram só as duas e o Juninho era o menino que “arranjava” o cavalo, para elas irem até à escola na época de chuva. Foram muitos casos que ouvimos. Perguntaram se ele continuou estudando depois, o que estava fazendo agora, se casou, se tinha filho, falaram delas também. Dona Ana já se aposentou e Maria “tá morando na cidade grande” como disse o Juninho, mas continua sendo professora. Foi uma emoção esse encontro!

Mas depois do fato passado, uma fala do Juninho, me intrigou e eu não parava de pensar nela. Ele disse que depois começou a ter a combi para levar os alunos, a escola perdeu um pouco a graça e, pouco depois, ele parou de estudar. Depois de ser questionado por ter parado de estudar repetiu que tinha perdido a graça, mas completou que foi também porque teve que começar a trabalhar para ajudar em casa nas despesas. Fiquei pensando nisso durante muito tempo depois que todos foram embora. Por que a escola perdeu a graça? As professoras eram as mesmas, (durante mais um tempo, depois também mudou), a escola também, os colegas... Pelo que percebo, a graça se perdeu quando se perdeu a proximidade, o vínculo e o prazer da espera, do preparo, do cuidado. Era muito bom subir aquele morro todo junto com as professoras, conversando, falando de suas vidas, ouvindo e sendo ouvido, recebendo e dando atenção. Sentindo-se parte do processo. Acabou a função de preparar os cavalos para as professoras, o que era uma tarefa e responsabilidade muito importante, muito especial. Ele não se importou de parar de estudar para ir trabalhar e ajudar a família. Nem sequer argumentou, pois a escola tinha “perdido a graça” como ele disse. Será que ele pararia de estudar antes da chegada da combi? Tenho dúvidas...

Por outro lado, penso na professora, que mesmo que tendo que ir à cavalo para conseguir chegar na escola nunca desistiu. O caminho era de difícil acesso, a sala era cheia e multisseriada, era preciso acordar muito cedo para chegar lá no horário. Ela poderia ter escolhido fazer outra coisa, porque além de tantas questões, o salário era pequeno. Poderia ser vendedora, secretária, ido dar aula em outra escola, particular, talvez, não sei. O que sei é que ela não desistiu. O que fez a professora não desistir? Ela

permaneceu, preparou suas aulas, ensinou àquelas crianças, participou da vida delas, de seus desenvolvimentos, conquistas, aprendizados ou não, mas ela estava lá. Permaneceu em suas memórias.

Trazendo de volta o processo de formação de professores, fico refletindo sobre as propostas e reformas pelas quais passou esta formação e me perguntando se não é aí que pode se encontrar a brecha para justificar o fato de que as coisas “mudem para permanecer como estão”, ou seja são propostas reformas que visam mudanças mas a situação permanece como está.

Bem, penso que mudar, fazer as coisas diferentes, requer desconstrução. Busco uma metáfora para me fazer entender melhor: é como se você comprasse um terreno, no qual tem uma velha casa e você precisa demolir a casa, pois só quer o terreno porque aquela casa que ali está já não é mais habitável, pois de tão velha, não serve mais. Começamos pelo telhado, retirando as telhas uma a uma e depois a estrutura de madeira que as sustentava. Tiramos cuidadosamente porque na próxima obra alguma delas pode ser aproveitada para vir a ser outra coisa, podem servir para algumas bricolagens “certeaunianas”. Tiramos o forro ou quebramos a laje. Depois tiramos também as janelas e portas com cuidado porque alguém pode querer usá-las já que possibilitam aberturas. E depois quebramos a marretadas as paredes, fortes, duras, bem estruturadas para resistirem ao tempo e às transformações. Isso geralmente causa dor e cansaço e muita disposição e nem todos estão dispostos a todo este trabalho. Mas precisamos do terreno e é preciso demolir a casa. É preciso força, garra, persistência, resistência e dias e dias e mais dias neste trabalho. Depois de todo esse trabalho o terreno estará cheio de entulho, que também precisa ser retirado do terreno, mas sempre há alguém que precisa de um entulho para aterrar algum outro terreno, ou colocar em uma estrada de terra nas roças para melhorar a passagem na época das chuvas. E lá vai mais um material servindo para outra coisa que não era sua função primária. Enfim, temos o terreno para construir o que quiser e como quiser.

Entretanto, embora sirva de metáfora, na vida não é assim, tão simples, porque não conseguimos arrancar de nós, nossas heranças. Não conseguimos romper com os paradigmas que circulam em nossa sociedade, embora tenham acontecido mudanças, e mesmo que não sendo paradigmáticas, estar ciente de que é isto que se quer, já é um passo na construção de uma nova prática docente.

Quando comecei a pesquisar eu não sabia isso muito bem. Na verdade eu não tinha ideia do rumo que a pesquisa ia tomar. Ou talvez tivesse, mas ela mudou de rumo algumas vezes. Mas hoje vejo com clareza que esta pesquisa pode contribuir na história da formação continuada de professoras na Rede Municipal de Educação de Carangola.

Ao realizar esta pesquisa tive muita dificuldade em encontrar registros sobre o tema. Não encontrei nada referente às capacitações registradas em fotos ou atas na Secretaria Municipal de Educação. Ao procurar a Secretaria Municipal de Educação, para conhecer mais sobre essa rede e o processo de formação continuada de professoras, as pessoas que me receberam não sabiam informar sobre o assunto. O que consegui lá foram apenas dados quantitativos como: número de professores da rede municipal, número de escolas e de alunos. Quem estava lá, afirmou não ter esses registros e não me indicou nenhuma outra pessoa que eu procurasse que pudesse me informar melhor. Lá não havia nenhum registro sobre a formação continuada. Isto me fez refletir sobre que questões são mais relevantes para esta Secretaria. A formação das professoras ou os informativos numéricos que compõe a secretaria? A memória, neste caso está ligada ao quantitativo. Praticamente o que descobri foi construído através de relatos das professoras e da ex-Secretária Municipal de Educação, Tereza Cristina Lobato Guimarães que atuou neste cargo em três gestões diferentes e que me concedeu entrevista, neste caso memórias ligadas ao afetivo, à experiência, ao fazer docente.

Acredito que esta pesquisa poderá nortear as futuras formações continuadas de professores, revelando como esta foi construída em Carangola-MG, nos últimos 30 anos, por pessoas que ainda se encontram em exercício no magistério, podendo servir de parâmetro para a construção de novas propostas a partir do que foi visto e realizado até então.

Esta pesquisa agregará conhecimento a outros que vieram antes de mim e que realizaram suas pesquisas no mestrado ou mesmo no doutorado sobre a Rede Municipal de Educação de Carangola/MG (BENEDITO, 2001; RODRIGUES, 2004; LIMA, 2004; ANDRADE, 2005; BENEDITO, 2005; COSTA, 2006; OLIVEIRA, 2008; MACEDO, 2010; ANDRADE, 2016.)

Pessoas que se interessaram e se (pré) ocuparam antes de mim em pesquisar, conhecer e assim contribuir com a história da educação de nossa cidade e que hoje tenho a oportunidade de contribuir como professora pesquisadora da/na Rede Municipal de Educação, trazendo um trabalho que tem a formação de professores como eixo, a

pesquisa e as narrativas, além da busca por um trabalho contínuo de formação docente que considere as implicações desta no ensino e possibilite uma prática pedagógica reflexiva e transformadora. Acredito que, assim poderemos, juntos, a partir da nossa realidade social, histórica e cultural, lutar por condições melhores para todos, pela justiça social, como nos ensina Zeichner (2011).

Mas antes que esfrie, retomo nosso café, que proporcionou um bom encontro, marcado, daqueles onde a conversa foi boa e produtiva, onde a palavra não faltou a ninguém. Ao contrário do que percebemos nas reuniões de formação continuada, ou nas reuniões pedagógicas nas escolas, onde se instaura a política pobre do encontro, do silenciamento das professoras que muitas vezes se limitam a ouvir, pois há muito não são ouvidas, mesmo quando falam. Práticas panópticas perpassam o cotidiano escolar, de forma sutil mas extremamente eficaz. Tão sutil que por vezes não são notadas, pois nem percebemos quem controla e como controla. Um controle tão poderoso que já passou a auto-controle, onde temos por exemplo cada professora em sua sala, separada das outras, em prol de uma disciplina, de uma ordem, de modo a controlar e colocar regras e limites para seus alunos. Não precisa ter alguém vigiando, como o inspetor ou o diretor, a própria professora exerce essa função de cobrança sobre si mesma e sobre seus alunos. Não há portanto, muito espaço na escola para se falar de escola, o lugar para isto é outro. Pode ser na rua, na agência bancária, no clube, ou num encontro para um café, onde não há práticas panópticas, nem de outros, nem de si mesmo, sobre você.

Encontros como este deveriam ser mais constantes, assim como os encontros na casa de uma ou outra professora onde há espaço para falar e ouvir e fortalecer as práticas, as crenças. Espaços de solidariedade, onde há troca e crescimento, lugares que embora tenham diminuído ainda persistem em acontecer, pela intensidade de união, força e luta que os perpassam e por isso não silenciarão.

CONCLUINDO, MAS SEM COLOCAR UM PONTO FINAL...

E agora o que fazer com essa manhã desabrochada a pássaros?

Manoel de Barros

Na tentativa de terminar esta escrita, mas entendendo que ainda há muito caminho pela frente, inicio retomando Boaventura Santos (2001), com uma de suas quatro teses que fundam o paradigma emergente, onde diz assim: “Todo conhecimento é autoconhecimento”, pelo fato de que esta é uma grande entonação do meu trabalho. Por tantas vezes, durante esta pesquisa, realizei reflexões epistemológicas, pensei, repensei, me desconstruí, me desconheci, me reconheci.

Na terceira tese o autor ao afirmar que “todo conhecimento é autoconhecimento”, tenho nesta pesquisa outro modelo de relação que substitui o modelo de relação sujeito-objeto, pela relação sujeito-sujeito, onde todos aprendem e todos ensinam, o que promove uma ressignificação do objeto da pesquisa e uma ressubjetivação do conhecimento científico.

Trago para minha pesquisa, minha episteme, inquietações, certezas e heranças, junto a isto, a pesquisa em cotidianos me possibilitou questionamentos antes jamais pensados. A imprevisibilidade, os acontecimentos que se dão nas sutilezas cotidianas, as leituras que me possibilitaram “dar a volta para ver” e muitas vezes ainda assim não ver, a substituição do isto ou aquilo, tão consolidado em minha formação cartesiana, pelo isto e aquilo, que se faz em exercício diário e contínuo.

Num mundo de tempos alados, vivemos a correria do dia a dia sem muitas vezes refletir ou parar e prestar atenção aos detalhes que podem nos surpreender de tal forma que desconstroem nossas certezas e nos revelam que o que vemos na superfície não é exatamente aquilo que vemos.

Foi um destes momentos de observar e ficar intrigada com algo que não sai da cabeça, por não achar resposta que satisfaça que me moveu a inscrever-me no mestrado: os cursos de formação continuada de professoras e o quanto e como esta formação interfere no ensino.

Ao iniciar minha pesquisa que se baseia nos estudos em cotidianos, busquei conhecer autores, pesquisadores desta área. A partir deste momento inúmeras questões

começaram a pulsar em mim. Muitas inquietações, dúvidas e incertezas se instalaram. Comecei a ver que muitas coisas que para mim pareciam óbvias, não eram bem assim. Percebi que quando prestamos atenção no óbvio é que toda a compreensão muda. O que não vemos muitas vezes está oculto no óbvio.

Nosso tema é o óbvio. Acho mesmo que os cientistas trabalham é com o óbvio. O negócio deles – nosso negócio – é lidar com o óbvio. Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. De fato, só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda (RIBEIRO, 1986, p. 1).

Assim, certezas passaram a dúvidas e na medida em que estudava, ia me questionando, me desconstruindo e ficando muito perdida. Foram momentos de angústia e sofrimento profundo porque eu não tinha mais certezas e ainda não tinha conhecimentos novos suficientes nos quais me apoiar para avançar. Eu, que era tão falante, fiquei muda. E muito pensativa. Até então, eu realmente só via o que queriam que eu visse. Não dava sequer “metade da volta” para ver o outro lado. Sentia-me frustrada, boba, mas ao mesmo tempo feliz pela oportunidade desta experiência. Um misto de sentimentos e emoções.

Comecei então a buscar autores que me ajudassem na pesquisa em cotidianos, que foi o que me propus a fazer. Na pesquisa em cotidianos, não se discute o método, mas a metodologia. Os autores estudados, não me ofereceram um método, mas provocaram meu pensamento, contribuindo para que eu entendesse que pesquisar em cotidianos envolve a questão de me pensar, de entender como estou me desconstruindo e reconstruindo durante este processo, então percebi a necessidade da metodologia estar vinculada à epistemologia. Durante todo o tempo eu passava por uma reflexão epistemológica que punha em questão minha formação, a formação de uma vida inteira. As leituras realizadas me permitiram entender o que eu estava passando naquele momento.

Pela minha formação cartesiana, compartimentada e linear, eu acreditava que estaria envolvida na pesquisa por fazer parte do campo que pesquiso, mas não imaginava que isto poderia ser bom e ruim ao mesmo tempo. Porque ao ir ao encontro eu precisa ouvir o outro, mas tentando ao máximo não deixar que minha escuta fosse

influenciada pela minha experiência como professora. Essa vigilância foi muito difícil, mas ao mesmo tempo me permitiu ouvir, pensar e ver coisa que eu não conseguia antes.

Com os pesquisadores em cotidiano, aprendi que pesquisar em cotidianos promove um questionamento em relação ao movimento hegemônico; assim como uma ruptura com a rigidez científica da pesquisa, promovendo uma escrita mais poética. Permite ouvir e repensar a experiência do outro, sujeito da pesquisa, possuidor de conhecimentos que eu desconheço; possibilita uma ruptura com as dicotomias; um compromisso com as incertezas, com a dúvida, por saber que não é linearidade, previsibilidade.

Mais adiante na pesquisa, entendi na prática que a pesquisa em cotidianos se faz no processo, no durante. Por pesquisar a formação continuada de professoras, me deparei com a questão da patologização do olhar, que vem se instalando nas escolas, e da qual trato Na Seção IV desta pesquisa, sessão esta que sequer havia sido pensado no início. Apesar de ser professora há 25 anos, na Rede Municipal de Educação de Carangola/MG, eu nunca havia pensado em questões que pensei somente agora enquanto pesquisadora no curso de mestrado, onde tive acesso a leituras que me possibilitaram tais reflexões. Eu sabia dos diagnósticos e considerava que eram excessivos, que estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Mas nunca passou pela minha cabeça questionar que TDA/H e dislexia, por exemplo, que são diagnósticos que aparecem com muita frequência nas escolas, não existem. Só comecei a pensar sobre isto, após ler o livro “Preconceitos no cotidiano escolar”, das autoras Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés. Nunca antes, passou pela minha cabeça questionar se estes “distúrbios” não existiam conforme afirmam as autoras.

Assim como eu, devem existir milhares de professoras que pensam como eu pensava. Que acreditam que o problema era meu, da minha escola. Penso que os cursos que temos de formação de professoras, assim como os que tratam das “dificuldades de aprendizagem”, que estão borbulhando nas escolas, apenas informam, não formam. São elaborados de uma maneira que não saímos dali questionando nada, mas acreditando no que foi informado e muitas vezes repetindo como verdade absoluta o que nos foi passado. E muitas vezes não nos damos conta disto. Precisamos nos deslocar, precisamos ouvir outras pessoas, que falam de um outro lugar, que “sacodem” nossos pensamentos, nossas certezas, para conseguirmos começar a ver diferente. Falo isto porque aconteceu comigo.

Conversando com as professoras, onde trago mais estas conversas na Seção 5, embora as conversas se “espalham” por todo o texto, percebi que mesmo questionando, se sentindo incomodadas com várias situações, as professoras não conseguem ver muitas coisas e por isto aceitam situações que embora não concordem não conseguem sustentar sua contestação por muito tempo por falta de conhecimento suficiente para isto. Assim como acontecia comigo, com relação ao excesso de diagnósticos, ou não concordasse com determinados diagnósticos, quem era eu, enquanto professora, que conhecimentos eu tinha, para questionar um laudo médico? Hoje eu vejo outras possibilidades e caminhos que me permitem questionar, mas apenas porque me desloquei, sai de onde estava (a escola) e fui para outro lugar (a universidade) e tive a oportunidade de encontrar outro movimento, que me pôs frente a muitas reflexões, estudos, leituras e que me mostrou que “não crescemos com as condescendências”⁵⁸.

Esta pesquisa, transformou minha forma de olhar para o outro, de olhar para a vida. Transformou olhares de desesperança em olhar com perseverança. Minhas heranças, aquelas formatadas, padronizadas, positivistas ainda estão e permanecerão dentro de mim, mas hoje, consigo percebê-las e vigiá-las.

Acredito que as professoras têm muito a contribuir no processo de formação continuada de professoras, aqui em específico na Rede Municipal de Educação de Carangola/MG, pela riqueza de suas experiências. É preciso olhar e ver. É preciso ouvir e escutar. Às vezes muito mais com o cérebro do que com o olho ou com o ouvido. Várias lembranças do que marcou na fala ou no que foi visto na escola não tem registro nenhum além do que ficou na memória, mas este basta. Basta fechar os olhos para ver, para ouvir, para lembrar nitidamente o que aconteceu, o que marcou. Não estou aqui negando a importância dos registros, apenas deixando claro que aquilo que “nos toca”, que se torna “punctum”, não é esquecido. Reverbera dentro da gente. E isto, aprendi fazendo pesquisa em cotidiano.

Penso que está pesquisa poderá agregar conhecimentos à Rede Municipal de Educação de Carangola/ MG, onde trabalho e que desejo, assim como outras professoras, que desenvolva um trabalho respeitável em educação, voltado para a formação continuada de professoras, buscando uma aplicação desta no ensino, preocupando-se com a formação dos (das) alunos(as) que delas usufruem, em busca de um trabalho de qualidade, voltado para a formação de sujeitos, que se preocupem com

⁵⁸ Fala marcante para minha vida, da minha orientadora Mitsi Pinheiro, logo no início do curso de mestrado em 2015, em uma das orientações.

o outro, que possam lutar por um pouco mais de justiça social, pela coletividade, onde possamos caminhar na tentativa de romper com as individualidades, entendendo que todos nos encontramos juntos, onde não existe apenas eu ou você, mas existimos eu e você e o outro e outro e o outro... dentro deste grande rizoma, que penso eu, podemos chamar de vida.

REFERÊNCIAS

- A VIDA de Leonardo da Vinci. Diretor: Renato Catellani, Itália, 1972. 325 min. Son, cor.
- ANDRADE, Elizete Oliveira de. *A escolarização de jovens e adultos trabalhadores no município de Carangola/MG*. 2005. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2005.
- _____. *Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas*. 2016. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas: 2016.
- ARAÚJO, Denize Correa. *Janela da Alma: por uma poética do desfocamento*. *Revista Tecnologia e Sociedade*. Curitiba: 2005. Vol. 1, n.1
- ALVES, Nilda. *Imagem das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares*. Curitiba: Educar, 2001. n.17, p. 53-62.
- AZEVEDO, Aluizio. *O Cortiço*. São Paulo: Ática, 1997.
- BARROS, Manoel. *Memórias Inventadas – As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENEDITO, Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite. *A formação continuada de professoras: um diálogo com as possibilidades*, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.
- _____. *Em redes em formação de professoras em cidades pequenas*. Tese de Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo, 2005.
- BORDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CANDAUI, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CIDADE de Deus. Direção: Fernando Meirelles. Produzido por O2 Filmes, Globo Filmes e Videofilmes. Rio de Janeiro, 2002. 130 min. Son, cor, formato: 16mm e 35mm.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida. *Preconceitos no Cotidiano Escolar: Ensino e Medicação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *A transformação do espaço escolar em clínico (A patologização da educação)*. In: _____. *Série Ideias*, n. 23. São Paulo: FDE, 1994, p. 25-31.
- COSTA, Fernanda Beviláqua. *O Dever de Casa: uma análise das práticas educativas familiares*. 2006. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. Sobre Leibniz. In: _____. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- [Documentário] *Michel de Certeau – Vida e Obra* (Por Diana Vidal/USP). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=21PXfrJCojQ>.
- [Documentário] *Janela da Alma*. Dir. João Jardim e Walter Carvalho. Brasil, 2001.

- DURAN, Marília Claret Geraes. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, ano 10, n.15, p. 117-137, Jan/Jun 2007.
- ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (orgs). *Olhares e Interfaces - reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwirges (orgs.). *Professora - pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. *A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular*. Curitiba: Educar em Revista, Edição Especial n. 1/2015, p. 75-92.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro da pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais*. Ideação Revista do Centro de Educação e Letras. UNIOESTE, Campus FOZ DO IGUAÇU, v. 10 – nº 1 – p. 93-103, 1º sem. 2008.
- FISHER, Rosa Maria Bueno. *Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê*. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- FOULCAULT, Michel. *As meninas*. In: _____. *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GALLO, Sílvio. *Deslocamento 3. Rizoma e Educação, In: Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (org.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A, 2003.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. 2 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GODOLPHIM, Nuno. *A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 1, n.2, p. 161-185, jul./set. 1995.
- GOMES, Fulvio de Moraes. *As epistemologias do sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global*. Revista Páginas de Filosofia, v.4, n.2, p. 39-54, jul./dez. 2012.
- JAPIASSU, Hilton, Danilo Marcondes. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- KRAMMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita – formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

- KUNH, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. – 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *A professora e o cotidiano da cidade pequena*. Niterói: Editora da UFF, 2014.
- _____. *A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar*. Educar, Curitiba: UFPR, 2010, n.36, p. 233-244.
- _____. *A presença da escola no desfile de aniversário da cidade pequena*. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n.2, p. 282-306, jul./dez. 2012
- _____. *A cidade pequena, a escola e o cotidiano interrompido*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 721-739, jul./set. 2014.
- _____. *A vida cotidiana em artefatos da memória*. Educação e Linguagens, Campo Mourão, v.4, n. 7, jul./dez. 2015.
- LAGE, Giselle Carino. Revisitando o método etnográfico: contribuições para a narrativa antropológica. *Revista Espaço Acadêmico* 97, 2009.
- LARROSSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIMA, Gérson Zanetta de. *Saúde escolar e educação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- LIMA, Sumérica Souza Lopes de. *Formação em Serviço de Professoras para a Solução de Questões de Disciplina Escolar nas Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental*. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.
- MACEDO, Marta Christina Motta. *Mulheres da creche, mulheres na creche: as serventes escolares em seus saberes fazeres na formação das crianças*. 2010. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.
- MANGUEL, Alberto. *O espectador comum*. A imagem como narrativa. In: _____. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARTINS, José de Souza. *A fotografia e a vida cotidiana: ocultações e revelações*. In: _____. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. O estudo sociológico da mentira no cotidiano. In: _____. *Uma sociologia da vida cotidiana*. São Paulo: Contexto, 2014. (Apêndice: “Aventuras de Pedro Malasartes”).
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*./ tradução: José Fernando Campos Fortes – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Tradução de Maurício Santana Dias; prefácio de Fernando Henrique Cardoso; tradução dos apêndices de Luiz A. de Araújo. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.
- MEDEIROS, João Bosco. 1954. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 1991.
- MEDEIROS, Augusto B.; MEDEIROS, Ariane Liliam da S. R. *História, Autobiografia e Construção do sujeito: uma reflexão sobre a narrativa autobiográfica “Memórias de um Senhor de Engenho” de Júlio Bello*. In: _____. *Cadernos de Resumo & Anais do 5º Seminário Nacional de História da Historiografia: biografia & história intelectual*. Ouro Preto: UFOP, 2001. (ISBN: 978-85-288-0275-7).
- MORIN, Edgar. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- NAJMANOVICH, Denise. *Del “Cuerpo-Máquina” al “Cuerpo Entramado”*. Campo Grupal, n.30, Buenos Aires, dic./2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- OLIVEIRA, Sonia Maria de. *O Sentido da escola para a comunidade da Serra da Batata*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.
- PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. In: _____. *Vida Cotidiana. Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar – Histórias de Submissão e Rebeldia*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores – pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações*. Formação Docente- Revista Brasileira de Formação Docente. Belo Horizonte, v.02, n. 02, p. 83-93, jan/jul.2010.
- _____. *A prática como componente curricular na formação de professores*. Educação, Santa Maria, v. 36, n.2, p. 203-218, maio/ago. 2011.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo (orgs.). *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Alínea, 2007.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas: Alínea, 2007.
- PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral, Projeto História*, São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr. 1997.
- PAULON, Mainieri Simone; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. *Pesquisa – intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos*. In: _____. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ANO 10, n. 1, p. 85 – 102, 1º quadrimestre de 2010.
- RANCIÈRE, Jaques. *O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*; tradução de Lílian do Valle. 3. Ed., 5. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. In: <http://www.biolingua.com/biolingua_antropologia/ribeiro_1996_sobreobvio.pdf>
- RODRIGUES, Alexssandro. *Por diferentes Caminhos da vida cotidiana: a escola rural como sonho possível*. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói/ RJ. 2004.
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. *Etnografia: saberes e práticas*. In: _____. *Ciências Humanas: pesquisa e métodos*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.
- ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. *A cartografia e a relação pesquisa e vida. Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v.21 (2), p. 166-173, 2009.
- SANTOS, B. de S. *A Transição Paradigmática: da regulação à emancipação*. Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais de Coimbra, n. 25, março, 1991.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- _____. *A gramática do tempo – para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: _____. *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

- SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. *Velhas perguntas, atuais questões: inquietudes e convites para pensar a formação da professora alfabetizadora. Atas de Pesquisa em Educação*, v. 9, n. 1, p. 259-282, jan./abr. 2014.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos Paradigmas: Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SGOBIN, Alexsandro Aparecido. *Cotidiano de combate: imagens subvertidas em uma escola pública da cidade de Campinas, Pro- Posições*, v. 24, n. 1 (70), p. 225-238, jan./abr. 2013.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 200.
- _____. *A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro"*. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- SOUSA FILHO, Alípio de. *Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano. Sociabilidades*, São Paulo, v. 2, p. 129-134, 2002.
- SOUZA, Cristiana Callai de. *Pesquisa com crianças no cotidiano escolar da educação infantil*. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.
- SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana / Research in human sciences: a Bakhtinian reader*. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122. Jul/dez. 2012.
- SPINK, Peter Kevin. *O pesquisador conversador com o cotidiano*. Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, v.20, n. spe, 2008.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.
- VALLA, Victor Vincent. *A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas*. Educação & Realidade. 21(20: 177-190). Jul/dez. 1996
- [Vídeo] WOLFE, Art *Etiópia: O Vale do Rio Omo. Série Viajando aos extremos 1*. Documentário. TV Escola. Disponível em:
<http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=646>
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZACCUR, Edwirges e GARCIA, Regina Leite (orgs.). *Alfabetização – reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. *Fotografia, currículo e cotidiano escolar*. Pro-Posições, 2010, v. 21, n. 1 (61), p. 149-161.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
 INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE
 EDUCAÇÃO SUPERIOR
 CURSO DE MESTRADO EM ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Autorização para desenvolvimento de Pesquisa

AUTORIZO **Annete Montes Lanzarotti Hosken**, aluna do curso de Mestrado em Ensino, da Universidade Federal Fluminense, UFF – *Campus* de Santo Antônio de Pádua- RJ, a desenvolver atividade do projeto de pesquisa intitulado “Práticas Instituídas e Instituintes na formação de professores na Rede Pública de Educação em Carangola/MG (1080-2015)”, onde serão realizadas conversas sobre a formação continuada na rede pública, agendadas com as professoras que concordarem em participar e contribuir na pesquisa. Estou ciente de que: a) as falas realizadas pelas professoras receberão tratamento pautado pelo respeito e pela ética; b) as falas serão gravadas, reescritas e enviadas para as professoras para que leiam e autorizem ou não o uso das mesmas no texto da dissertação do mestrado. c) os nomes das professoras participantes serão substituídos por pseudônimos em publicações e no texto dissertativo; d) a pesquisadora estará à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Assinam a Sra. Professora (que concordou em participar da pesquisa) e a Pesquisadora Annete Montes Lanzarotti Hosken.

Professora Entrevistada

Annete Montes Lanzarotti Hosken
Mestranda em Ensino UFF/Campus de Santo Antônio de Pádua

Santo Antônio de Pádua (RJ), ____ de _____ de 2016.

Email: annetehosken@yahoo.com.br

PARECER DA PLATAFORMA BRASIL AUTORIZANDO A PESQUISA

UFF - HOSPITAL
UNIIVERSITÁRIO ANTÔNIO
PEDRO / FACULDADE DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIFERENCIAÇÕES POSTAS À PRÁTICA DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM CARANGOLA/MG (1980-2015).

Pesquisador: Annete Montes Lanzaorotti Hosken

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61204016.7.0000.5243

Instituição Proponente: Curso de Pós-Graduação Mestrado em Ensino

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.808.899

Apresentação do Projeto:

Pesquisa sobre formação continuada de professores e suas implicações no ensino. A pesquisa envolverá conversa com as professoras que atuam na rede municipal de ensino de Carangola/MG, no período de 1980 a 2015, buscando nestas narrativas, a influência dos cursos na prática docente. Haverá entrevista com uma professora da rede municipal que foi secretária de educação em três períodos diferentes. Haverá, também, pesquisa documental na Secretaria Municipal de Educação de Carangola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar influências da formação continuada, nas diferenciações postas ao ensino. O trabalho está sendo realizado no município de Carangola/MG, junto a professoras alfabetizadoras que ingressaram na rede pública em diferentes momentos do período compreendido entre a década de 1980 e a atualidade. **Objetivo Secundário:** aproximar da experiência da professora e conhecer a tessitura de sua autoria docente, conhecer como era e o que mudou nos cursos de formação continuada de formação de professores e as imbricações destes em suas práticas docentes. se “práticas instituídas” ou “práticas instituintes”, assim como a patologização do olhar das professoras após alguns destes cursos de formação continuada.

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar
Bairro: Centro **CEP:** 24.030-210
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-9189 **Fax:** (21)2629-9189 **E-mail:** etica@vm.uff.br

Continuação do Parecer: 1.808.899

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Entendo que os riscos dessa pesquisa possam localizar-se nos sujeitos que nela estarão envolvidos, temerem que suas narrativas sejam expostas. Porém, deixarei claro no TCLE que os nomes serão substituídos por pseudônimos, sendo suas identidades preservadas. Benefícios: Ajudar a repensar a formação de professores e reavaliar o formato que vem acontecendo podendo trazer ou não mudanças positivas, junto à Secretaria Municipal de Educação de Carangola/MG.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa visa avaliar, através de entrevistas individuais e conversas, individuais e coletivas com professores de uma cidade e com uma professora que foi gestora deste sistema educacional por vários dos anos abarcados na pesquisa, a influência da formação continuada oferecida neste município sobre as práticas docentes. A pesquisa apresenta relevância local com contribuições para o sistema educacional daquele município e sua metodologia é adequada para atingir os objetivos. Entretanto, precisa proceder a algumas correções para ser aprovada. O TCLE deve incluir uma análise dos riscos e benefícios e, neste caso, alertar textualmente para o risco de violação do anonimato. Este risco é impossível de ser evitado para a entrevista da professora gestora e, portanto, o TCLE para este participante deve ser separado e indicar que não há meios de se manter seu anonimato.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados. O TCLE precisa conter uma análise de riscos e benefícios e as formas empregadas para minimizá-los ou eliminá-los.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1-O TCLE deve incluir análise dos riscos e benefícios, como fora identificado no projeto, mesmo que se garanta o anonimato no final dele. Deverá ser alertado sobre os riscos de se identificar o participante, bem como os cuidados que serão tomados para se evitar tal identificação.

2-Além disso, devem ser apresentados dois TCLEs: um para os professores e outro específico para a gestora, que inevitavelmente será identificada na pesquisa e, portanto, o TCLE deverá alertar para este risco.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_655194.pdf	23/09/2016 16:10:03		Aceito

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar
Bairro: Centro CEP: 24.030-210
UF: RJ Município: NITEROI
Telefone: (21)2629-9189 Fax: (21)2629-9189 E-mail: etica@vm.uff.br

UFF - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ANTÔNIO
PEDRO / FACULDADE DE



Continuação do Parecer: 1.808.899

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_novo.pdf	23/09/2016 16:09:16	Annete Montes Lanzarotti Hosken	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	23/09/2016 16:08:53	Annete Montes Lanzarotti Hosken	Aceito
Outros	anuencia.pdf	01/03/2016 21:31:11	Annete Montes Lanzarotti Hosken	Aceito
Outros	Questionario_para_entrevista.docx	10/02/2016 12:33:51	Annete Montes Lanzarotti Hosken	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado.docx	10/02/2016 12:29:05	Annete Montes Lanzarotti Hosken	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 23 de Novembro de 2016

Assinado por:
José Carlos Carraro Eduardo
(Coordenador)

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar
Bairro: Centro CEP: 24.030-210
UF: RJ Município: NITEROI
Telefone: (21)2629-9189 Fax: (21)2629-9189 E-mail: etica@vm.uff.br

DADOS DO IBGE SOBRE CARANGOLA- MG

Minas Gerais » Carangola » síntese das informações

Área da unidade territorial - 2015	353,404 km ²	--
Estabelecimentos de Saúde SUS	24 estabelecimentos	--
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010 (IDHM 2010)	0,695	--
Matrícula - Ensino fundamental - 2015	4.048 matrículas	--
Matrícula - Ensino médio - 2015	1.206 matrículas	--
Número de unidades locais	1.113 unidades	--
Pessoal ocupado total	6.160 pessoas	--
PIB per capita a preços correntes - 2014	12.317,60 reais	--
População residente	32.296 pessoas	--
População residente - Homens	15.692 pessoas	--
População residente - Mulheres	16.604 pessoas	--
População residente alfabetizada	27.091 pessoas	--
População residente que frequentava creche ou escola	8.594 pessoas	--
População residente, religião católica apostólica romana	20.453 pessoas	--
População residente, religião espírita	558 pessoas	--
População residente, religião evangélicas	8.735 pessoas	--
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes - Rural	280,00 reais	--
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes - Urbana	510,00 reais	--
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio - Rural	1.212,12 reais	--
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio - Urbana	1.963,35 reais	--

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CONTATO:

Annete Montes Lanzarotti Hosken

Rua Antônio Thomé,54 – Bairro Triângulo – Carangola /MG

CEP. : 36.800-000

Telefone: (32) 99913-3553

Email: annetehosken@yahoo.com.br

